
Gerda Wurzenberger
INTERMEDIALER
STYLE
Kulturelle Kontexte und
Potenziale im literarischen
Schreiben Jugendlicher
[transcript]
Kultur und soziale Praxis

Gerda Wurzenberger
Intermedialer Style

Kultur und soziale Praxis



Gerda Wurzenberger hat Germanistik und Medienwissenschaften studiert. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Kulturwissenschaften mit Fokus auf Sprache, Schreiben sowie auf Bildungs- und Kultursoziologie.

Gerda Wurzenberger

Intermedialer Style

Kulturelle Kontexte und Potenziale im literarischen Schreiben Jugendlicher

[transcript]

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich im Frühlingssemester 2015 auf Antrag von Prof. Dr. Ingrid Tomkowiak und Prof. Dr. Karl Wagner als Dissertation angenommen.

Die digitale Publikation wurde mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung publiziert.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Umschlagkonzept: Kordula Röckenhaus, Bielefeld
Umschlagabbildung: schulhausroman.ch, Zürich
Korrektorat: Jan Wenke
Satz: Jan Wenke
Printed in Germany
Print-ISBN 978-3-8376-3346-7
PDF-ISBN 978-3-8394-3346-1

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *http://www.transcript-verlag.de*
Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: *info@transcript-verlag.de*

Inhalt

Lebenswelt und Literatur: Die Welt der SR-Texte

Abkürzungen

NFP 56	Nationales Forschungsprogramm „Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz“
RdE	Roman d’école
SNF	Schweizerischer Nationalfonds
SR-Projekt	Schulhausromanprojekt
SR-Schreibende	Verfasser/-innen eines Schulhausromans
SR-Text	Schulhausromantext

Einleitung

Ausgangslage und Einordnung

Schulhausromantexte (in der Folge SR-Texte genannt) sind Texte, welche von Jugendlichen im Alter zwischen zwölf und sechzehn Jahren geschrieben werden. Es handelt sich bei diesen mehrheitlich um sogenannt bildungsferne Jugendliche, und das bedeutet, dass sie die Anforderung, welche die Schule im Hinblick auf Sprache und Schreiben stellt, in der Regel nicht ausreichend erfüllen können. Sie gehen deshalb auch nicht auf Gymnasien, sondern in jene Schulen der Sekundarstufe I, die im Kanton Zürich Sekundarschulen heißen und die die letzten Jahre der Pflichtschule umfassen (7. bis 9. Schuljahr). In den meisten Kantonen der Schweiz gibt es in der Sekundarschule innerhalb eines Jahrganges eine Abstufung nach Leistung, sodass sich die Schüler/-innen mit den mangelhaftesten Schulleistungen meist in derselben Klasse wiederfinden. Die Mehrheit der bisher entstandenen SR-Texte wurde von Klassen geschrieben, die in der Leistungshierarchie unten angesiedelt sind. Viele der Schüler/-innen weisen einen sogenannten Migrationshintergrund auf, sprechen zuhause also eine andere Muttersprache als Deutsch (oder Französisch im französischsprachigen Teil der Schweiz).

SR-Texte werden von Schulklassen gemeinsam verfasst. Bei einem SR-Text handelt es sich entsprechend um einen kollektiven Text, der aus der Zusammenarbeit einer Schulklasse mit einer Schriftstellerin/einem Schriftsteller hervorgeht. Obwohl die Texte im Rahmen der Unterrichtszeit entstehen, werden die Regeln des schulischen Schreibens von den als Schreibcoaches den Schreibprozess anleitenden und moderierenden Schriftstellerinnen/Schriftstellern mehrheitlich außer Kraft gesetzt: Es gelten die Regeln des literarischen Schreibens.

Diese SR-Texte, die ihm Rahmen des Projekts Schulhausroman (vgl. Kapitel 1.2; in der Folge SR-Projekt genannt) entstanden sind, zeichnen sich nicht nur durch eine Sprache aus, die viel authentisches Material aus der mündlichen Alltagssprache der Jugendlichen enthält. Diese Sprache vermittelt auch viele Informationen über die Lebenswelt der schreibenden Jugendlichen – z. B. über

die prägende Rolle gewisser Medien und Medieninhalte. Da es kollektiv verfasste Texte sind, kann man dabei nicht von autobiographischen Bezügen sprechen – da die Texte nicht eindeutig einer Person zugeordnet werden können –, und doch ist es vor allem dieses im Text verarbeitete quasi authentische Material, welches SR-Texte von anderen literarischen Texten – aber auch von Schulaufsätzen – unterscheidet. Aus diesem Grund rücken die SR-Texte in die Nähe anderer Formen von Literatur, die vor allem über die Biographie der Autorinnen/Autoren rezipiert werden, beispielsweise die Migrantenliteratur.

»Migrantenliteratur«, so sagt die Komparatistin Myriam Geiser, »definiert sich – ähnlich wie Exilliteratur – über die Biographie der Autoren«[1]. Sie spricht dabei aus dem Blickwinkel der Rezeption, beschreibt also den Umstand, dass Migrantenliteratur im literarischen Diskurs in erster Linie als Literatur wahrgenommen wird, welche die biographische Erfahrung der Migrantinnen/Migranten spiegelt:

»Literaturwissenschaft und Literaturkritik heben oftmals den autobiographischen Charakter der Texte hervor, sprechen von *literarischer Verarbeitung* schwieriger Lebensumstände, von *témoignages* (Zeugenberichten); hinter der literarischen Fassade sucht man nach Authentischem und erwartet Aufschluss über die ›andersartige‹ Identität der Verfasserinnen und Verfasser.«[2]

Das Phänomen, dass ein öffentliches und wissenschaftliches Interesse an der literarischen Produktion gewisser Autorinnen/Autoren von den Realitäten ihrer biographischen Erfahrung her bestimmt wird, betrifft neben der Migrantenliteratur außerdem die Exilliteratur (worauf Geiser auch hinweist) sowie die Literatur ›aus dem Süden‹, wie die politisch korrekte Bezeichnung für jene Literatur lautet, deren Verfasser/-innen in Afrika, Asien oder Lateinamerika leben und die auch von dort stammen. Ganz besonders gilt das für die Kinder- und Jugendliteratur. Der Schweizer Verein Baobab Books (früher: Schweizer Kinderbuchfonds Baobab) bringt seit 1989 Originalliteratur aus den entsprechenden Regionen auf Deutsch heraus. Mit seinen Büchern möchte Baobab Books eine Alternative zum eurozentrischen Blick schaffen, wie er die Darstellung des Lebens in den erwähnten Weltregionen in der Kinder- und Jugendliteratur lange dominierte. Entsprechend definieren sich viele der in den letzten dreißig Jahren im Programm von Baobab publizierten Kinder- und Jugendbücher über die Biographie ihrer Autorinnen/Autoren: Júlio Emílio Braz etwa verarbeitet

---

1 | Myriam Geiser (2004): Die Fiktion der Identität. Literatur der Postmigration in Deutschland und in Frankreich. In: Katja Bär et al. (Hg.): Text und Wahrheit. Ergebnisse der interdisziplinären Tagung »Fakten und Fiktionen« der Philosophischen Fakultät der Universität Mannheim, 28.-30. November 2002. S. 101-110. Hier: S. 101.

2 | Geiser (2004): S. 102 (Hervorhebung im Original).

in »Kinder im Dunkeln« seine eigenen Erlebnisse als Straßenkind in São Paulo und der angolanische Autor Ondjaki in »Bom dia camaradas« die Erlebnisse seiner Kindheit in der angolanischen Hauptstadt.[3]

Des Weiteren ist auch die Geschichte der Arbeiterliteratur in diesem Zusammenhang zu sehen, geht es dort doch einerseits darum, dass die Autorinnen/Autoren sich aus der Arbeiterschaft und nicht aus dem Bildungsbürgertum rekrutieren, andererseits aber auch darum, gesellschaftliche Realitäten abzubilden, etwa die schwierigen materiellen Lebensumstände und die schlechten Arbeitsbedingungen der Arbeiterschaft. Außerdem gehe es um eine Alltagsästhetik, so Klaus-Michael Bogdal über die Arbeiterliteratur des 19. Jahrhunderts: »In der ›Alltagsästhetik‹ werden Lebenswelt und Wahrnehmungen strukturiert und formiert. Die Gegenstände des täglichen Lebens erhalten einen neuen ›Sinn‹, indem eine kollektive Beziehung zu ihnen hergestellt wird.«[4] Und in der Einführung zu einer 1979 veröffentlichten Textsammlung von Arbeiterliteratur aus der Stadt Zürich der 1970er Jahre heißt es:

> »Hier schreiben nicht berühmte Schriftsteller und Literaten aus ihrem Elfenbeinturm über die Arbeiter und Angestellten in Fabriken und Betrieben, hier schreiben die Betroffenen selbst. So handeln die Geschichten von Betriebsschliessungen, Streiks, Arbeitsunfällen, aber auch von Liebe, Träumen und Hoffnungen.«[5]

Neben dem Fokus von Rezipientenseite auf den biographischen Hintergrund der Autorinnen haben diese ›Literaturen‹ noch etwas gemeinsam: Ihre Autoren rekrutieren sich aus einer Gesellschaftsschicht, die außerhalb des literarischen Feldes steht, also nicht jener Bildungsschicht angehört, aus welcher sich seit der Aufklärung in Europa die Protagonistinnen/Protagonisten des literarischen Feldes[6] als wirkmächtiger Teil der bürgerlichen Gesellschaft rekrutieren. Diese Autoren stammen grundsätzlich also aus sogenannt bildungsfernen sozialen Schichten (auch wenn viele Schriftsteller/-innen aus den Ländern ›des Südens‹ heute klassische Bildungskarrieren durchlaufen haben). Der Fokus auf

3 | Júlio Emílio Braz (2007): Kinder im Dunkeln. Aus dem brasilianischen Portugiesisch von Bettina Neumann. Ondjaki (2006): Bom dia camaradas. Aus dem Portugiesischen von Claudia Stein. Informationen zu den beiden Romanen sind auf der Website des Kinderbuchfonds Baobab zu finden: http://www.baobabbooks.ch (abgerufen: 22. September 2015).

4 | Klaus-Michael Bogdal (1991): Zwischen Alltag und Utopie. Arbeiterliteratur als Diskurs des 19. Jahrhunderts. S. 79.

5 | O. A. (1979): »Hinter den Fassaden«. Texte aus der Werkstatt schreibender Arbeiter Zürich. O. S.

6 | Vgl. Pierre Bourdieu (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. S. 62-66.

ihre biographischen Erfahrungen bringt zum Ausdruck, dass es nicht ihre literarische Kompetenz ist, welche interessiert, sondern die Lebenserfahrung, die für das literarisch interessierte Publikum erst einmal reinen Informationscharakter hat. Diese Literaturen bieten einer – europäischen – gebildeten Leserschaft zudem eine Erfahrung des Fremden, nämlich eine lebensweltliche Erfahrung, zu welcher sie im eigenen Leben keinen Zugang hat.

Mit ihrer Festlegung auf das Biographische werden diese Literaturen in ihrem künstlerischen Anspruch gleichzeitig nicht ernst genommen. Sie stehen außerhalb des literarischen Diskurses als Teil der legitimen Kultur, und es wird ihnen in der Regel jede künstlerische Innovationskraft, wie sie für Avantgardebewegungen typisch ist, abgesprochen.

Unter dem Eindruck der Globalisierung im Bereich der elektronischen Medien, die ihre Spuren auf dem Buchmarkt und somit auch in der Literaturproduktion hinterlassen hat, hat sich der Stellenwert der als Produkte der legitimen Kultur publizierten Literatur innerhalb der gesamten Kulturproduktion verändert. Der als Medienwandel bekannte Umbruch hat nicht nur bewirkt, dass der Alltag heute stark von elektronischen Medien und ihren Inhalten dominiert wird, generell hat die Bedeutung der legitimen Literaturproduktion – etwa auch der Einfluss von Schriftstellerinnen/Schriftstellern auf aktuelle politische Diskurse – stark abgenommen. Der Buchmarkt wird beherrscht von Bestsellern, die häufig populären Genres wie dem Krimi, dem Thriller oder der Fantasy zuzuordnen sind.

Der Diskurs um ›Weltliteratur‹ wird heute oft über diese populären Genres geführt, zunehmend aber auch über Werke der Literatur der Migration wie etwa Salman Rushdies »Die satanischen Verse«. Die österreichische Literaturkritikerin Sigrid Löffler hat sogar die Migrantenliteratur innerhalb der angelsächsischen Literatur zur neuen Weltliteratur[7] erklärt –dabei aber auch in erster Linie die Inhalte der von ihr zitierten Werke mit der Biographie ihrer Verfasser/-innen im Zusammenhang gebracht.

Anders argumentieren manche Literaturwissenschaftler/-innen, welche sich mit gewissen Literaturen in Afrika beschäftigen: Sie attestieren diesen Literaturen eine Tendenz zur »Hinwendung zu Alltagsdiskursen und Populärkulturen«,[8] die sich vor allem in intermedialen Bezügen äußert, die als eine »Einebnung der Kluft zwischen Hoch- und Populärkultur, die Überbrückung von Klassen- und Generationsunterschieden sowie der Kluft zwischen Kriti-

7 | Vgl. Sigrid Löffler (2014): Die neue Weltliteratur und ihre großen Erzähler.

8 | Susanne Gehrmann/Viola Prüschenk (2009): Afrikanische Literaturen intermedial – ein Vorwort. In: Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien 9 (2009). S. 1-7. Hier: S. 5. Online unter: http://stichproben.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_stichproben/Artikel/Nummer17/17_05_Vorwort.pdf (abgerufen: 7. Januar 2015).

kern und Publikum«[9] beschrieben wird. Hier scheinen also Postulate der postmodernen Literatur umgesetzt zu werden, die im Zusammenhang mit dieser immer wieder gefordert und kaum je eingelöst worden sind.[10] Mit anderen Worten: Im veränderten Medienumfeld etablieren sich afrikanische Literaturen – genau wie die Migrantenliteratur – auch als literarische Avantgarde.

Genau in diesen Zusammenhang möchte ich die SR-Texte nun stellen. In SR-Texten schreiben Jugendliche, was sie selber gerne lesen würden. Im Falle sogenannt bildungsferner Jugendlicher ist das Referenzsystem, auf das sie beim Schreiben einer fiktionalen Geschichte zurückgreifen, nicht die Literatur – weder der in der Schule geltende Literaturkanon noch die zeitgenössische Literaturproduktion –, sondern es sind Formen des Erzählens, die aus Medien wie Filmen, TV-Serien, TV-Sitcoms, aus Animationsfilmen, Animationsserien, Comics sowie aus Computerspielen, aus Social-Media-Aktivitäten oder Youtube-Filmen stammen. Dieses Medienwissen wird kombiniert mit den biographischen Erfahrungen rund um Wohnort, Familie, Schule, Peergroup, Freizeitaktivitäten oder Ferienreisen – ein vielfältiges Material, das in einer Weise eingesetzt wird, wie es in der etablierten Literaturproduktion (noch) unüblich ist. Gerade wegen der innovativen Verwendung medialer Vorbilder und Vorlagen können gewisse Elemente der SR-Texte deshalb aus einer gewissen Perspektive betrachtet auch als literarische Avantgarde angesehen werden.

SR-Texte weisen jedoch auch viele Merkmale auf, die sie aus dem Diskurs der legitimen Kultur ausschließen:

- Sie werden von Schülerinnen/Schülern im Rahmen der Unterrichtszeit verfasst.
- Sie weisen einen sehr begrenzten Umfang auf (maximal sechzig Seiten), obwohl sie als ›Romane‹ konzipiert sind.
- Sie genügen in formaler, konzeptioneller und sprachlicher Hinsicht nicht den Ansprüchen, welche traditionelle Verlage an publizierbare Erzähltexte stellen.

Wendet man die üblichen literaturwissenschaftlichen Methoden auf die Erschließung von SR-Texten an, wird das Resultat enttäuschend sein. Der Grund dafür liegt darin, dass diese Methoden für Texte entwickelt wurden, die sich durch hohe Sprachbeherrschung auszeichnen und sich zudem in ein Referenz-

9 | Thorsten Schüller (2009): Popliteratur in Afrika? – Multimediale Ästhetik im zeitgenössischen afrikanischen Roman französischer Sprache. In: Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien 9 (2009). S. 77-96. Hier: S. 94. Online unter: http://stichproben.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_stichproben/Artikel/Nummer17/17_09_Schüller.pdf (abgerufen: 7. Januar 2015).

10 | Vgl. Schüller (2009): S. 94.

system der legitimen Kultur einordnen – eine mehrhundertjährige Literaturtradition. SR-Texte aber weisen kaum Berührungspunkte mit dieser Tradition auf.

Gleichzeitig lassen sich diese fiktionalen Texte, die von einem Kollektiv verfasst werden, auch nicht als rein empirisches Material behandeln, das als Basis einer Untersuchung zur Lebenswelt Jugendlicher dienen könnte, u. a. deshalb, weil in den fertigen Texten nicht mehr erkennbar ist, welche Teile von welcher Schülerin/von welchem Schüler verfasst wurden. Zudem ist die Rolle der beteiligten Schriftsteller/-innen unklar: Wie stark haben sie eingegriffen? Wann und wie haben sie den Schreibprozess gesteuert?

Ich habe deshalb nach einem Zugang zu dem Textmaterial gesucht, der einen Mittelweg darstellt, der also die SR-Texte einerseits als literarische Texte behandelt und als solche ernst nimmt, der andererseits die SR-Texte aber auch als empirisches Material ansieht, das auf die Lebenswelt der Jugendlichen verweist.

Forschungsvoraussetzungen

Entscheidend für die Forschungsfragen, die ich mir gestellt habe, wie auch für meine Vorgehensweise waren von Anfang an gewisse im Rahmen universitärer Forschung ungewöhnliche Forschungsvoraussetzungen. So wurden die kulturwissenschaftlichen Fragestellungen nicht aus einer großen (und im Laufe der Arbeit kleiner werdenden) Distanz heraus entwickelt, sondern aus dem Inneren des SR-Projekts heraus. Als Lektorin und Publizistin habe ich seit 2006/07 die Publikation der SR-Texte übernommen, und ab 2007 war ich zudem für die Inhalte der Webseite www.schulhausroman.ch verantwortlich, die als Archiv für alle fertigen SR-Texte dient sowie als Plattform für alle weiteren Informationen zum Projekt. Ebenso war ich mit den beteiligten Schriftstellerinnen/Schriftstellern in regem Kontakt, da ich seit 2007 auch für die Betreuung einer öffentlich nicht zugänglichen Webseite verantwortlich zeichnete, auf der die Blogs der Schreibcoachs publiziert werden, welche diese im Lauf ihrer Arbeit mit den Klassen verfassen. Ebenfalls seit 2007 bin ich Teil der Projektleitung und u. a. für die Rekrutierung neuer Schreibcoachs wie für die finanzielle Absicherung des Projektes mit zuständig.

Auf diese Weise flossen bereits in die Grundfragestellungen meiner Forschungsarbeit viele differenzierte Informationen aus der Arbeit im SR-Projekt ein. Zu diesen Informationen gehörten z. B. die Erfahrungen aus der Organisation und Durchführung von öffentlichen Lesungen mit den Schulklassen an offiziellen Kulturorten. So hat sich gezeigt, dass eine gelungene Schlusslesung rückwirkend auch den Wert des mehrere Wochen dauernden Schreibprozesses – der immer wieder von Zweifeln und Rückschlägen geprägt ist – verändert. Die beteiligten Jugendlichen haben häufig erst an den Schlusslesungen

die Erfahrung gemacht, dass sie im Bereich des Schreibens durchaus handlungsfähig sind.

Die Frage, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit solche Lesungen für die SR-Schreibenden und die beteiligten Schreibcoachs zu einer befriedigenden Erfahrung werden, hat meinen Blick auf das Projekt geschärft. Die Erkenntnisse daraus habe ich in meine wissenschaftliche Auseinandersetzung eingebracht und sie dort in einem weiteren Schritt in einen Zusammenhang mit vergleichbaren internationalen Forschungsfragen und -ergebnissen gestellt. Auf dieser Basis wurden dann auch die methodologischen Vorgehensweisen im Hinblick auf das konkrete Material, den Textkorpus der über einhundert SR-Texte, entwickelt.

Die vorliegende Forschungsarbeit hat auch insofern von meiner Doppelfunktion als Forschende und Mitglied der SR-Projektleitung profitiert, als allein der intensive Austausch mit den Schriftstellerinnen/Schriftstellern über ihre Blogs zu einem vertieften Verstehen der Prozesse rund um das kollektive Schreiben in den Schulklassen führte, ohne dass ich selber bei dieser Arbeit in den Klassen dabei war. Dieser Austausch wurde natürlich auch über die Blogs hinaus fortgesetzt, im informellen Rahmen – weshalb diese Gespräche nicht dokumentiert sind. Die Erkenntnisse aus diesen Gesprächen aber sind in die Fragestellungen eingeflossen.

Übrigens hatte der Fortgang der wissenschaftlichen Arbeit seinerseits Einfluss auf die Entwicklung des SR-Projekts in der Praxis bzw. auf den Umgang mit im Rahmen des Projekts auftauchenden Problemen und Fragen. Erkenntnisse aus der vorliegenden Arbeit schufen eine ständig weiter verfeinerte Grundlage, auf deren Basis präzise Maßnahmen bei der Projektentwicklung ergriffen werden konnten. Das zunehmende Wissen über Funktion und Wirkung gewisser Projektteile (das kollektive Schreiben, die Funktion der Mündlichkeit in der Schriftlichkeit, der Umgang mit Medieninhalten etc.) öffnete den Blick für neue Möglichkeiten. So wurde etwa mit »Zeitreise Zürich« (2014/15, www.zeitreisezuerich.ch) ein Projekt entwickelt, in dem das Konzept des Schulhausromans über das Schreiben hinaus erweitert wurde: Ein und dieselbe Schulklasse arbeitete nacheinander oder parallel mit Historikerinnen, Schriftstellern sowie Künstlerinnen. Die Erfahrungen aus dem Schreiben wurden auf die Bereiche der historischen Recherche und der visuellen Umsetzung angewandt und dadurch weiter ausdifferenziert.

Einordnung in Forschungstraditionen

Meine Arbeit ordnet sich grundsätzlich in den Kontext der kulturwissenschaftlichen Forschung ein. Was darunter zu verstehen ist, wird in einem dynamischen Prozess von verschiedenen Akteurinnen/Akteuren der Kultur-

wissenschaft bzw. Kulturwissenschaften immer wieder neu beantwortet. Grundsätzlich grenzt/grenzen sich die deutschsprachige Kulturwissenschaft (im Singular) oder die Kulturwissenschaften (im Plural) von den angelsächsischen *Cultural Studies* (im Plural) ab. Die *Cultural Studies* beziehen sich direkt auf die Aktivitäten des *Center for Contemporary Cultural Studies* in Birmingham seit den 1960er Jahren und auf Arbeiten der wichtigsten Vertreter desselben, nämlich Richard Hoggart, Raymond William und Stuart Hall, deren Arbeiten der Soziologie näherstehen als geisteswissenschaftlichen Disziplinen. Diese drei Autoren betonen ganz wesentlich eine macht- und gesellschaftspolitische Dimension ihrer wissenschaftlichen Arbeit, indem sie sich auf aktuelle gesellschaftliche Probleme fokussieren und dabei selbst zu politischen Akteuren werden bzw. wurden.

Demgegenüber reklamiert die deutschsprachige Kulturwissenschaft eine klare geisteswissenschaftliche Tradition, die um die letzte Jahrhundertwende einsetzt und sich u. a. auf Werke von Ernst Cassirer oder Walter Benjamin beruft – oder auch auf die Arbeiten eines Aby Warburg. In diesem Ansatz wird Kultur als ein Netzwerk von Traditionen verstanden, deren gesellschaftliche Bedeutung sich aus dem darin erkennbaren komplexen Bezugssystem ergibt. In dieser Traditionslinie steht die kritische Reflexion – auch über aktuelle, gesellschaftlich relevante Fragestellungen – im Zentrum, und die wissenschaftliche Arbeit will nicht in konkrete politische Handlungen involviert sein.

Die Arbeiten der *Cultural Studies* blieben trotzdem nicht ohne Einfluss auf die deutschsprachige Forschungslandschaft. Und so positionieren sich die verschiedenen Akteurinnen/Akteure der deutschsprachigen Kulturwissenschaften heute sehr unterschiedlich. Der Germanist Eric Achermann etwa fasst die zwei wichtigsten Tendenzen, wie Kulturwissenschaft bzw. Kulturwissenschaften verstanden werden, zusammen. Laut Achermann wird Kulturwissenschaft als »Sammelbegriff für all diejenigen Disziplinen« verwendet, »die sich mit dem gesamten Bereich der Kultur, ihren Gegenständen, Ereignissen und Einrichtungen beschäftigen«. Daneben aber kann man laut Achermann Kulturwissenschaften (im Plural) auch als »eine Wissenschaft denken, die Gegenstände unter dem Gesichtspunkt ihrer Kulturalität untersucht.«[11] Jemand, der/die sich diesem Verständnis von Kulturwissenschaften verpflichtet fühlt, denkt »die Einheit von einem kulturellen Gegenstand her und erachtet die Wissenschaften, die sich zur Erhellung dieses Gegenstandes anbieten, als kulturwissenschaftlich. In diesem Fall werden die Methoden importiert, also etwa aus

11 | Eric Achermann (2009): Was ist hier Sache? Zum Verhältnis von Philologie und Kulturwissenschaft. In: Christian Meierhofer (Hg.): Kulturwissenschaft. Wissenschaft ohne Theorie und Methode? Bern: www.germanistik.ch. Im PDF: S. 11. Online unter: http://www.germanistik.ch/scripts/download.php?id=Was_ist_hier_Sache (abgerufen: 17. Dezember 2014).

den Medienwissenschaften, der Ethnologie, der Soziologie, den *Gender Studies*, ganz ebenso wie die Geographie auf Physik, Meteorologie, Klimatologie, Hydrologie usw. zurückgreift.«[12]

Ich berufe mich mit meiner Arbeitsweise ganz klar auf die zweite von Achermann angesprochene Variante, nämlich darauf, den kulturellen Gegenstand – das ist in meinem Fall der Korpus der SR-Texte – nicht nur als literarische Texte zu verstehen, sondern zur »Erhellung des Gegenstandes« auch Methoden oder zumindest methodologische Ansätze und theoretische Konzepte aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen zu »importieren«. Mit dem Importieren der methodologischen Ansätze und theoretischen Konzepte ist es aber nicht getan: Ich habe diese in der Folge für die eigenen Zwecke adaptiert, nämlich für eine Herangehensweise an die SR-Texte, die einen möglichst breiten Kontext umfasst, wie er mir für die Entstehung, Positionierung und Interpretation dieser Texte wichtig erscheint. Ich verstehe Kontext dabei vor allem im Hinblick darauf, dass ich die Kulturproduktion im engeren Sinne, also Werke der populären oder legitimen Kultur – und dazu zähle ich auch die SR-Texte –, in ihrer kulturellen Eingebundenheit verstehen will. Kultur im weiteren Sinn verstehe ich also durchaus in ihrer sozialen Dimension, so wie dies auch Wolfgang Maderthaner und Lutz Musner in ihrem Plädoyer für eine »relationale Kulturanalyse« beschreiben:

»Eine relationale Kulturanalyse wird also symbolische Prozesse und Produkte in einen sozialen Raum zurückübersetzen und deren Korrespondenzen mit Machtpositionen, sozialen Netzwerken und Abhängigkeiten aufspüren. Sie wird die Wirkungen ungleich verteilter Ressourcen, Kapitalien und sozialer Positionen in den Augenschein nehmen und die durch diese Asymmetrien produzierten kulturellen Codes von Klassen, Geschlecht, Ethnizitäten etc. entschlüsseln.«[13] Selbstverständlich beschränkte ich mich bei meiner Analyse auf den Kontext der Entstehung und Wirkung der SR-Texte, die ich gleichzeitig aber auch als Werke legitimer Kulturproduktion ernst nehme. Dafür ist ein gewisses multiperspektivisches Verfahren notwendig, ganz ähnlich, wie der Medienwissenschaftler Udo Göttlich dies im Hinblick auf eine Annäherung der »Soziologie der Praxis« und der *Cultural Studies* beschreibt:

»Das multiperspektivische Verfahren muss in seiner Anwendung [...] auf die Eigenständigkeit einer jeden Position setzen, da nur aus dem jeweiligen Selbstverständnis heraus

12 | Achermann (2009): S. 11.

13 | Wolfgang Maderthaner/Lutz Musner (2011): Leerstelle. Über den Verlust des Sozialen in den zeitgenössischen Kulturwissenschaften. In: Oliver Scheiding/Frank Obenland/Clemens Spahr (Hg.): Kulturtheorien im Dialog. Neue Positionen zum Verhältnis von Text und Kontext. S. 19-37. Hier: S. 31.

Ergebnisse gewonnen werden, die in einem multiperspektivischen Verfahren dann aneinander angeschlossen werden können.«[14]

Göttlich spricht dabei von der Notwendigkeit eines »›quasi-ethnologischen Blick[s]‹«, von dem er sagt, dass ihm »von verschiedener Seite bereits die Einsicht in die ›Kontingenz des scheinbar Selbstverständlichen‹ als auch die ›implizite Logik des scheinbar Fremden‹ verdankt«[15] werde.

Forschungsfragen und methodologisches Vorgehen

Am Anfang meiner Arbeit stand die Frage nach symbolischen Transferprozessen: Wo, so habe ich mich beim Lesen von SR-Texten und anlässlich der öffentlichen Präsentationen dieser Texte gefragt, lassen sich die Übergänge orten, nach welchen diese Texte einmal als ›schlechtes Schreiben‹, vielleicht sogar als ›Kulturschutt‹ betrachtet werden, ein anderes Mal aber dieselben Texte ein Publikum durch ihren authentischen Ton tief berühren und durch ihren avantgardistisch anmutenden, ironisch-spielerischen Umgang mit Medienwissen verblüffen können? Die weiteren Fragestellungen entwickelten sich aus dieser ersten: Wann wird ein Text Teil der legitimen Kultur und wodurch? Welche Rolle spielt dabei die Institution Schule? Von welchem Bildungsbegriff leitet die Institution Schule ihr Sprach- und Literaturverständnis her? Wie positionieren sich die SR-Texte im Kontext schulischen Schreibens bzw. im literarischen Feld? Ist es möglich, SR-Texte einmal als authentisches Material anzusehen, daneben aber auch als (fast) gleichwertige Produkte literarischer Avantgarde? Und: Worin besteht das Avantgardistische in SR-Texten?

Für die Beantwortung dieser Fragen habe ich, ganz so wie oben als Vorgehensweise kulturwissenschaftlicher Forschung herausgestrichen, vereinfacht gesagt den Korpus der SR-Texte aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, mit Hilfe derer ich mich in die Felder von Bildungsforschung, Soziologie, Soziolinguistik, Medienwissenschaften und Literaturwissenschaft begebe.

Mein erster Perspektivenwechsel führt mich also in den Kontext der Bildungsforschung, indem ich – immer im Hinblick auf den Korpus der SR-Texte – die Rolle von Schrift und Schriftlichkeit im Zusammenhang mit einem Bildungsbegriff zu klären versuche, wie er aus den Anfängen der Aufklärung heraus im deutschsprachigen Raum entwickelt wurde und seine Bedeutung – zumindest im Kern – bis ins 21. Jahrhundert behalten hat (Kapitel 1). Ausge-

---

14 | Udo Göttlich (2011): Kulturelles Produzieren als soziale Praxis. Zur Bedeutung der Kreativität des Handelns für eine praxistheoretische Erweiterung kulturwissenschaftlicher Perspektiven. In: Scheiding/Obenland/Spahr (Hg.). S. 157-175. Hier: S. 173.

15 | Göttlich (2011): S. 173.

hend von dem in Bezug auf die Sprache erörterten Bildungsbegriff schlage ich den Bogen zu Pierre Bourdieus Begriff des kulturellen Kapitals in seiner Verbindung zur Schriftlichkeit (Kapitel 1.7) und zu linguistischen Arbeiten dazu – etwa zum Thema »Sprache in der Migrationsgesellschaft« – und von dort weiter zu einem Literaturbegriff, der gewisse sprachliche Erscheinungsformen – wie etwa eine ›ungebildete‹ Sprache – ausschließt (Kapitel 1.8 und 1.9). Dabei ziehe ich linguistische Arbeiten – etwa zum Thema »Sprache in der Migrationsgesellschaft« – mit ein.

In einem zweiten Schritt – und im 2. Kapitel – erweitere ich meinen Blickwinkel durch Zugänge, die aus dem weiteren Kontext der Soziologie stammen: Ich definiere den ursprünglich aus der phänomenologischen Philosophie Edmund Husserls stammenden Begriff der Lebenswelt für meine Bedürfnisse neu, indem ich ihn für die Ergebnisse literarischen Schreibens, wie es im Rahmen des SR-Projekts praktiziert wird, zugänglich mache (Kapitel 2.1). Anschließend führe ich den Lebensweltbegriff mit einem weiteren Begriff bzw. mit einem Konzept zusammen, das ursprünglich vor allem in der Soziologie Anwendung fand, inzwischen aber in verschiedenen Disziplinen ›Karriere‹ gemacht hat: Das Konzept von *agency*, das aus der – angelsächsischen – sozialtheoretischen Debatte um *structure* und *agency* hervorgegangen ist und das man als Konzept sozialer Handlungsfähigkeit oder Handlungsmacht bzw. -mächtigkeit übersetzen könnte (Kapitel 2.2).

Mit dem *Agency*-Konzept schließe ich in der Folge an – wiederum angelsächsische – soziolinguistische Ansätze an, wie sie in den *New Literacy Studies* entwickelt wurden (Kapitel 2.3), die das kreative Potential einer Sprache von Jugendlichen betonen, welche ihr Material aus lebensweltlichen Zusammenhängen rekrutiert. In diesem Zusammenhang wird zum ersten Mal evident, dass SR-Texte durchaus gewisse Elemente literarischer Avantgarde aufweisen (2.4).

Kapitel 3 ist in gewisser Weise als Ergänzung zu verstehen, da darin bestimmte Funktionsweisen von Schreiben im Feld der legitimen Kultur in einen Zusammenhang gestellt werden, der auf den beiden vorausgehenden Kapiteln aufbaut: Es geht um die Bedeutung des Prozesses der Normalisierung für die Wahrnehmung der SR-Texte.

Schließlich habe ich meine Perspektive auf den Korpus der SR-Texte noch um den Begriff des intermedialen Erzählens erweitert, wobei ich, von mediensowie literaturwissenschaftlichen Ansätzen ausgehend, auch die Frage nach Elementen literarischer Avantgarde in SR-Texten wieder aufgegriffen habe. Konkret habe ich bestehende Konzepte wie jenes von Intertextualität in Richtung eines Intermedialitätsbegriffs erweitert, der auch auf literarische Texte angewendet werden kann, die nicht im Rahmen legitimer Kulturproduktion entstehen (Kapitel 4). Dabei habe ich intermediales Erzählen dahingehend definiert, dass es einerseits für die Alltagssprache der jugendlichen SR-Schrei-

benden und andererseits für ihr lebensweltlich erworbenes Medienwissen zugänglich wird (Kapitel 4.3).

In Kapitel 5 sollen die methodologischen Zugänge deutlich werden, die aus der multiperspektivischen Herangehensweise, wie sie in den Kapiteln 1 bis 4 erläutert wurde, hervorgegangen sind.

So habe ich den Korpus der SR-Texte in gewissem Sinne auch als empirisches Material betrachtet, das wirklichkeitsnahe Informationen zur konkreten Lebenswelt der Jugendlichen enthält (Kapitel 5). Doch im Gegensatz zu autobiographischen Texten, wie sie im Rahmen etwa der Biographieforschung oder auch der psychologischen Forschung entstehen, ist das Material der SR-Texte bereits mehrfach gefiltert. Nämlich einerseits durch die Tatsache, dass das Schreiben von SR-Texten im Rahmen des Schulunterrichts stattfindet, also in einem Kontext, der den Jugendlichen wenig Spielraum für Privatsphäre lässt, andererseits auch durch die Anwesenheit des Schreibcoachs, welcher den Schreibprozess steuert und durchaus gewisse Eigeninteressen mit einbringt. Den dritten Filter bildet der Prozess des kollektiven Schreibens, der bewirkt, dass im fertigen SR-Text nicht erkennbar wird, welche Textteile von welchen Schülerinnen/Schülern stammen (auch wenn die Schreibcoaches die Textteile meist sehr genau einzelnen Jugendlichen zuordnen können). Dieser Filter wirkt sich aber durchaus auch positiv auf den empirischen Gehalt der Texte aus: Während viele bildungsferne Jugendliche in soziologischen Befragungen häufig nur sehr zögerliche und einsilbige Antworten geben, fließen in die kollektiven fiktionalen Texte regelmäßig Informationen mit ein, die ein sehr lebendiges – also lebensnahes – Bild von der Lebenswelt der SR-Schreibenden zeichnen.

Neben diesem empirischen Zugang habe ich noch einen zweiten, man könnte sagen: entgegengesetzten Zugang gewählt, nämlich einen, bei dem ich die SR-Texte quasi an die Spitze einer möglichen literarischen Avantgarde gesetzt habe, in welcher lebensweltliche Erfahrungen mit Sprache und mit Medien in ein komplexes narratives Spiel von Nähe und Distanz münden, wie es für die Wirkungsweise sämtlicher Medien heute typisch ist (Kapitel 6). Dabei geht es mir darum, die Art und Weise vorzuführen, wie die SR-Schreibenden ihr Medienwissen und ihre Medienkompetenzen in den SR-Texten im Sinne von komplexen Authentifizierungsstrategien einsetzen und diesen damit einen Stempel aufdrücken, der sie als einzigartige literarische Ausdrucksform ihrer Generation ausweist.

Methodologisch gehe ich dabei grundsätzlich klassisch hermeneutisch vor, das heißt, ich nähere mich dem Material der SR-Texte bereits mit einem Vorwissen, das die Analyse der Inhalte der SR-Texte vorstrukturiert, und ergänze dieses Wissen durch einen »quasi-ethnologischen Blick«, wie Göttlich dies formuliert hat. Das heißt weiter, dass in dieses Vorwissen auch Wahrnehmungen einfließen, die ich als teilnehmende Beobachterin etwa an SR-Lesungen ge-

macht habe, oder Wissen, das ich in informellen Gesprächen mit den Schreibcoaches erworben habe. Zudem stelle ich die SR-Texte als quasi empirisches Material in den Kontext der Jugendsoziologie. Dort, wo ich einen literaturwissenschaftlich orientierten Zugang zu den SR-Texten suche, bediene ich mich auch verschiedener Konzepte aus den Medienwissenschaften sowie aus mit intermedialen Phänomenen arbeitenden literaturwissenschaftlichen Ansätzen und setze die Ergebnisse wiederum in Bezug zu Fragen der *agency*, also der kulturellen Handlungsfähigkeit der SR-Schreibenden, wie sie in gewissen SR-Texten wirksam wird (Kapitel 6.6).

Das SR-Projekt

Das SR-Projekt wurde 2005 vom Schweizer Autor Richard Reich initiiert. Die Grundidee besteht darin, dass Schriftsteller/-innen (darunter Romanautoren ebenso wie Dramatikerinnen oder Drehbuchautoren) im Rahmen einer festgelegten Anzahl von Klassenbesuchen gemeinsam mit allen Schülerinnen/Schülern einer Klasse einen fiktionalen Text schreiben bzw. dass die Klasse unter Anleitung der Schriftsteller/-innen einen eigenen Erzähltext schreibt. Richard Reich hat diesen Ansatz mit Klassen im Kanton Zürich entwickelt, und zwar mit Sekundarschulklassen des Typus B und C, das waren zu der Zeit, als das Projekt startete, im Kanton Zürich die Klassen, in welchen Schüler/-innen versammelt waren, die das niedrigste Leistungsniveau aufwiesen (2014 werden die drei Leistungsniveaus A, B, C im Kanton Zürich häufig als Stammklassen geführt, die Schüler/-innen werden in einzelnen Fächern jedoch in Anforderungsstufen mit je unterschiedlichem Niveau aufgeteilt). Es handelte sich entsprechend um Klassen mit einem großen Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder, anders formuliert, um viele sogenannt bildungsferne Schüler/-innen. Reich hat das Konzept des SR-Projekts aus einer Situation heraus entwickelt, in die er geraten war, als er sich im Rahmen eines kantonalen schulkulturellen Angebots als Autor zur Verfügung stellte, der in Schulklassen aus seinen eigenen Texten lesen und mit den Lernenden darüber sprechen sollte. Im Rahmen dieser Lesungen stellte er fest, dass die Jugendlichen mit dem kulturellen Referenzsystem seiner Texte nicht viel anfangen konnten und dass er andererseits keine Ahnung hatte von der Lebenswelt dieser Jugendlichen und ihrem kulturellen Referenzsystem (damit sind vor allem die Medien gemeint, die sie konsumieren und kennen). Daraus entstand die Idee, die Jugendlichen doch selber Geschichten schreiben zu lassen. Reich erhoffte sich davon nicht nur Vorteile für die Jugendlichen – indem sie selber Texte kreieren, in welche sich direkte Bezüge zu ihrer Lebenswelt und ihrem Medienwissen wiederfinden –, sondern auch für sich selber: indem er als Schreibcoach, aber auch als Leser, Zugang zu einer ihm bisher fremden Welt finden konnte.

So entstanden 2005 die ersten beiden SR-Texte »Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt« und »Rüti-Roman« jeweils als eine Art Stafettengeschichten, an deren Entstehung mehr als eine Klasse beteiligt war. Damit war das Konzept für die Weiterführung dieses Experiments geboren, das Reich »Schulhausroman« nannte, da diese Texte ja tatsächlich in Schulhäusern geschrieben wurden. Bereits 2006 übernahmen die Autorinnen/Autoren Ruth Schweikert, Suzanne Zahnd, Judith Kuckart, Milena Moser und Christoph Simon eigene SR-Projekte; das Projekt konnte mit Hilfe eines dreijährigen Beitrags einer Kulturstiftung auch finanziell abgestützt werden.

In der Folge wurde das Projekt weiterentwickelt und die Finanzierung von 2008/09 an dank Beiträgen zweier weiterer großer Kulturstiftungen sichergestellt. Gleichzeitig beteiligten sich in der Regel die Erziehungsdepartemente der Kantone, aus welchen die Schulklassen stammten, am Projekt, und die Schulen selber steuerten einen – geringen – Beitrag zur Projektfinanzierung bei. In dieser Zeit wurde das Projekt auf verschiedene Teile der Deutschschweiz ausgeweitet.

Seit 2012 wird die Finanzierung von SR-Projekten jeweils im regionalen Rahmen organisiert. In der Regel teilen sich die Kultur- oder Erziehungsdepartemente der entsprechenden Kantone mit regionalen Kulturstiftungen die Finanzierung. An den bis 2014 insgesamt 105 SR-Texten waren 32 Schriftsteller/-innen als Schreibcoaches engagiert.

2010 wurde das Projekt mit Unterstützung der nationalen Kulturstiftung »Pro Helvetia« unter dem Namen »Roman d'école« (RdE) in die Romandie, die französischsprachige Schweiz, transferiert. Auch in der Romandie wird die Finanzierung regional organisiert, unterstützt von einer schweizweit operierenden Kulturstiftung. Bis 2014 sind 25 RdE-Texte entstanden.

Schließlich wurde das Projekt 2009 unter gleichem Namen quasi als eine Art ›Franchising‹ nach Deutschland und Österreich transferiert. In Deutschland hat das Literaturhaus Hamburg bisher 22 SR-Projekte realisiert; in Österreich entstanden, betreut vom Unabhängigen Literaturhaus Niederösterreich, bisher 17 SR-Texte.

Ein SR-Projekt umfasst das Schreiben eines SR-Textes, das Drucken des Textes sowie eine öffentliche Lesung aus dem Text. Der erste Teil des Projekts, das Schreiben, findet im Verlauf von acht Klassenbesuchen (zu zwei Schulstunden) in der Schule statt, im Rahmen derer die Schriftsteller/-innen mit den Schülerinnen/Schülern den Text erarbeiten. Die Schriftsteller/-innen haben dabei die Rolle von Schreibcoaches (ich werde sie in der Folge auch so nennen), welche Ideen sammeln, koordinieren, das Schreiben organisieren. Wie diese Arbeit eines Schreibcoachs aussehen kann, wird gleich anschließend (im folgenden Unterkapitel) erläutert. Geschrieben werden die Texte kollektiv, das bedeutet, dass möglichst alle Schüler/-innen am Schreibprozess beteiligt sind.

Zu Beginn des Projekts ist es formuliertes Ziel, an dessen Ende eine abgeschlossene Textfassung zu besitzen, mit welcher die Jugendlichen sich identifizieren, für welche sie als Autorinnen/Autoren die Verantwortung übernehmen.

Der zweite Teil des Projekts, das Drucken der entstandenen Texte als einfache Lesehefte oder Bücher, wird möglichst rasch nach Beendigung der Schreibphase umgesetzt. Jede/-r SR-Schreibende, also alle beteiligten Schüler/-innen, erhalten zum Abschluss des Projekts ihren Text in gedruckter Form.

Den dritten Teil bildet die öffentliche Lesung. Diese wird nicht in der Schule durchgeführt, sondern an einem öffentlichen Kulturort, an dem auch sonst literarische Lesungen stattfinden wie in Literaturhäusern, Theatern, Kulturzentren.

Ein weiterer Bestandteil des Projektes ist die Präsentation auf der Projektwebsite www.schulhausroman.ch, welche gleichzeitig das öffentliche Archiv des Projektes umfasst. Auf der Website können nicht nur alle bisher entstandenen SR-Texte integral gelesen werden, es finden sich zudem Informationen zu jedem einzelnen Projekt, zu den bisherigen öffentlichen Lesungen, es gibt Fotos, Medienberichte, und die Hefte bzw. Bücher können bestellt werden. Zudem sind einige als Hörbücher produzierte SR-Texte in einem Audioformat abgelegt und können angehört werden.

Dokumentation des Entstehungsprozesses eines SR-Textes

SR-Texte, so viel ist bereits klar geworden, werden von Schulklassen als Kollektiv geschrieben. Die Schriftsteller/-innen übernehmen in der Funktion als Schreibcoaches die Verantwortung dafür, dass der Schreibprozess zunächst einmal in Gang kommt, und sie moderieren diesen Schreibprozess in der Folge. Sie übernehmen dabei häufig die Rolle eines ›Text-DJ‹, das heißt, sie fügen von einzelnen Jugendlichen verfasste Textteile zu einem Ganzen zusammen, das in der nächsten Phase des Schreibprozesses von den Schülerinnen/Schülern ergänzt wird etc. Viele der Schreibcoaches sammeln das sich dabei anhäufende Material akribisch. Häufig handelt es sich dabei um Einzelblätter mit handgeschriebenen Textteilen, die sie bei sich zuhause in eine elektronische Form bringen, in welcher sich die Textteile gut kombinieren, verschieben und ergänzen lassen. Häufig wissen die Schreibcoaches am Ende eines Projekts, wenn der SR-Text in gedruckter Form vorliegt, noch sehr genau, welcher Teil von welcher/-m Lernenden stammt – manchmal sind es auch einzelne Ausdrücke oder Ideen, die sie Schülerinnen/Schülern zuordnen können. Zwischen 2005 und 2014 haben die beteiligten Schreibcoaches unabhängig voneinander zwei Verfahren kollektiven Schreibens entwickelt:

1. Die Geschichte wird über die Figuren aufgebaut: Jede Schülerin/jeder Schüler entwickelt zu Beginn des Projekts eine Figur, die dann Teil der Geschichte wird. Die Idee zur Story selber entsteht mit der Entwicklung der Figuren und aus dieser heraus. Bei diesem Verfahren gibt es häufig mehrere Erzählstränge, manchmal auch mehrere Geschichten, die sich nebeneinander entwickeln und die von den Schreibcoaches zusammenmontiert werden. SR-Texte, die nach diesem Modell entstanden sind, sind häufig heterogen, man könnte auch sagen, es handelt sich um hybride Texte, welche verschiedenste Textformen enthalten (Dialoge, Beschreibungen, Erzählfragmente etc.), die meist nur lose verknüpft sind. Zudem wird oft multiperspektivisch erzählt.
2. Die Geschichte wird über einen vorher grob festgelegten Plot entwickelt: Bei diesem Verfahren entscheidet sich die Klasse in einem demokratischen Prozess für einen bestimmten Plot, an welchem in der Folge alle mitschreiben. In SR-Texten, die auf diese Weise entstanden sind, ist das Figurenarsenal deutlich kleiner (meist sind es zwei bis vier Hauptfiguren). Diese Texte weisen häufig eine sehr klare Erzählstruktur auf, sie beschränken sich auf eine (oder zwei) Perspektiven und folgen einem einfachen dramaturgischen Muster, demgemäß auf eine Krise ein Höhepunkt folgt, worauf die Geschichte – meist – in ein Happy End mündet.

Im Folgenden soll am Beispiel des SR-Textes »Die Babo Klasse«[16], der im Frühling 2014 von einer Klasse des »Zentrums für Brückenangebote«[17] in Basel gemeinsam mit Schreibcoach Guy Krneta verfasst wurde, der Entstehungsprozess eines SR-Textes nachgezeichnet werden. Dazu habe ich nach Beendigung des Projekts mit Guy Krneta ein ausführliches Gespräch geführt; zudem stellte mir

---

16 | SR-Nr. 97: Die Babo Klasse, Klasse B1, Schulhaus Klingental, Zentrum für Brückenangebote, Basel, Schuljahr 2013/14, Schreibcoach: Guy Krneta. In: Gerda Wurzenberger (Hg.) (2014): Geschichten aus der Black Box Basel. 3 Romane geschrieben von 3 Klassen des Zentrums für Brückenangebote Basel. S. 33-61.

17 | Das »Zentrum für Brückenangebote« ist ein schulisches Angebot des Erziehungsdepartements der Stadt Basel und richtet sich an jene Jugendlichen, »die den direkten Sprung in die Berufslehre, in die Berufsbildung in einer Vollzeitschule oder an eine weiterführende Schule nicht geschafft haben oder noch nicht wissen, in welche Richtung es weitergehen soll«. Konkret sieht das folgendermaßen aus: »Das Zentrum für Brückenangebote (ZBA) unterstützt seit 1999 Jugendliche auf dem Weg ins Berufs- und Erwerbsleben oder in weiterführende Schulen. Dies geschieht in der Regel mit einjährigen, auf die Bedürfnisse der Jugendlichen zugeschnittenen Angeboten, die an die obligatorische Schulzeit anschliessen.« http://www.ed-bs.ch/bildung/weiterfuehrende-schulen/berufsbildende-schulen/brueckenangebote. http://www.sba-basel.ch/ (beide abgerufen: 7. Dezember 2014).

der Autor sein gesamtes Material, das er im Laufe des Projekts gesammelt hatte, zur Verfügung. In den projektinternen Blogs hat Krneta außerdem den Entstehungsprozess des Textes erläutert. Die folgenden Zitate stammen alle entweder aus den projektinternen Blogs oder aus Material, das mir Guy Krneta an die Hand gegeben hat.

Entgegen der großen Mehrheit der SR-Texte ist »Die Babo Klasse« nicht im Rahmen von acht, sondern von nur sechs zweistündigen Besuchen des Autors in der Klasse entstanden, die im Abstand von zwei Wochen stattfanden. Die Schüler/-innen haben ihre jeweiligen Textpassagen handschriftlich verfasst. Diese handschriftlichen Originaltexte wurden anschließend von den Lernenden selbst im Computerraum der Schule in eine elektronische Form gebracht. Diese Arbeit wurde vom Lehrer Andreas Mory, der selbst am Schreiben des SR-Texts aktiv teilnahm (was ebenfalls eine Ausnahme darstellt), organisiert. Die elektronisch erfassten Textteile wurden Guy Krneta anschließend vom Lehrer per E-Mail zugeschickt. Krneta arbeitete also nicht mit handschriftlichen Manuskripten; diese blieben in der Schule und wurden wohl nach ihrer Übertragung in die elektronische Form nicht weiter archiviert. Krnetas Textarchiv besteht also aus rein elektronischen Textteilen. Hiervon aber sammelte er im Laufe der Arbeit mit der Klasse eine ganze Menge.

Das Ergebnis der Arbeit mit der Basler Klasse ist für Guy Krneta – einen Autor, der vor allem in Berner Mundart schreibt, entsprechend in der Schweiz als Dialektautor bekannt ist und der vorher bereits vier SR-Texte als Schreibcoach begleitet hat (vgl. 6.2.1.)[18] – selber überraschend, wie er in einem Blog formuliert: »Der aktuelle Text ist so erzählend wie bisher keiner meiner Schulhausromane. Die dialogischen Übungen (SMS-Dialoge etc.) lasse ich weg. Dabei ermutige ich die Jugendlichen aber, in ihrer Schreib-Mundart zu schreiben, wie sie sie aus der schriftlichen Alltags-Kommunikation kennen.«[19] Krneta spricht hier eine Konstante seiner Arbeit im Rahmen des SR-Projekts an: Er setzt seine eigenen Erfahrungen im Schreiben von Mundart ein und ermuntert die Schüler/-innen, ebenfalls auf ihre eigenen Erfahrungen zurückzugreifen. In den vier vorausgehenden SR-Projekten, die Guy Krneta betreut hat, mündete diese Arbeitsweise jeweils in einen rein dialogisch aufgebauten Text, der häufig wie ein Theater- oder Hörstück in Szenen gegliedert wurde und entsprechend auch den Hinweis »Theaterstück« oder Ähnliches im Untertitel führte.

Bei der Arbeit mit der Basler Klasse nun änderte Krneta seine gewohnte Arbeitsweise, da er feststellte, dass diese Schüler/-innen sehr gerne und auch sehr gut erzählerisch in ihrer Mundart schrieben.

18 | Vgl. auch: http://www.schulhausroman.ch (und dann: »Unsere Schreibtrainer/innen« sowie »Krneta, Guy«).

19 | Projektinterner Blogeintrag, öffentlich nicht zugänglich, Guy Krneta, Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

Guy Krneta geht grundsätzlich sehr strukturiert vor. Er bereitet von Treffen zu Treffen Schreibaufgaben und Fragestellungen vor, die sich aus dem bis dahin entstandenen Material, also den von den einzelnen Jugendlichen verfassten kurzen Texten, ergeben.

Beim ersten Besuch etwa stellte er folgende Aufgaben:

»1) Wenn ich einen Menschen kennen lerne (Mann lernt Mann kennen, Frau lernt Frau kennen): Worauf achte ich, was ist mir wichtig, was macht mir einen Menschen sympathisch (5-10 Begriffe)
2) Jede/jeder schlägt je andere Namen für drei MitschülerInnen vor; jede Person darf aus den drei Vorschlägen einen Namen aussuchen, der ihm/ihr gefällt – es ist der Name ihrer/seiner Figur
3) Die Figur verwendet drei Wörter/Begriffe/Redewendungen sehr oft: die drei Begriffe notieren
4) Einen Monolog schreiben, wo die Figur (Name, Lieblingswörter) sich möglichst positiv vorstellt. Vorgabe: Sie tritt zur Tür herein und erzählt von sich vor der Klasse; automatisches Schreiben
5) 2-Minuten-Gedicht in seiner Sprache: ›ich wünsche mir‹ (5 Zeilen)
6) einen automatischen Text schreiben: mein Vater/meine Mutter hat mir mal erzählt ... aus der Warte und in der Sprache der Figur«[20]

Hier fällt bereits der Begriff »automatisches Schreiben«[21] auf, den Krneta ebenso verwendet wie später auch »gelenktes Schreiben«. Unter letzterem versteht Krneta in erster Linie, dass er in einer späteren Phase des Schreibprozesses mit der Klasse, wenn schon ein gewisser gemeinsamer Textkorpus entstanden ist, Aufgaben stellt, die konkret der Weiterentwicklung der bereits entstehenden Geschichte dienen. Als Beispiel führt er folgende zu einem früheren Zeitpunkt unter den SR-Schreibenden aufgekommenen Idee an: Die Figur des Lehrers im Text könnte beschuldigt werden, pädophil zu sein, da eine der Schülerinnen-

20 | Projektinterner Blogeintrag, öffentlich nicht zugänglich, Guy Krneta, Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

21 | Dieser Begriff bezieht sich auf die von den französischen Surrealisten aus der Psychologie in die Literatur übernommene Methode der *écriture automatique*, bei der durch möglichst konsequentes Ausschalten einer bewussten Kontrolle (also im Grunde des Bewusstseins) beim Schreiben ein möglichst authentischer Text entstehen soll, wobei die Kontrolle von Orthographie und Grammatik entsprechend ebenfalls möglichst ausgeschaltet werden soll. Diese Methode wird allgemein auch bei Schreibblockaden angewendet. Es ist eine Methode, die sich im Rahmen von SR-Projekten gut einsetzen lässt, da die jugendlichen SR-Schreibenden sie sehr gut verstehen und zum Teil auch umsetzen können. Vgl. Manfred Hilke (2002): L'écriture automatique – Das Verhältnis von Surrealismus und Parapsychologie in der Lyrik von André Breton.

figuren über Google auf entsprechende Berichte zu einem Lehrer gestoßen sein könnte, der denselben Namen trägt wie der Lehrer in der Geschichte. Diese Idee greift Krneta nun in seiner – gelenkten – Fragestellung auf:

»Ich stelle eine Schreibaufgabe in vier Schritten (eine Art gelenktes Schreiben, das der Klasse sehr zu entsprechen scheint):
1) Eine Woche später: Es ist Nachmittag, die SchülerInnen erzählen, wie sie ihren Mittag verbracht haben; Furkan ist auch wieder mit dabei; sie haben Schule bei Herrn Bauer
2) Herr Bauer erfährt (aus irgendeinem Grund, auf irgendeine Art), dass die SchülerInnen ihn für pädophil halten und meinen, er hätte ein Verhältnis gehabt mit einer Schülerin
3) Herr Bauer sagt, dass die Geschichte nicht wahr ist, dass es mehrere Daniel Bauers gibt und ihm die Geschichte schon verschiedentlich zugetragen wurde; er hat auch schon bei Google interveniert, aber es ist ihm bisher nicht gelungen, die Geschichte im Netz zu löschen
4) In einer Geschichte vom letzten Mal schlägt Edmond den folgenden weiteren Verlauf vor, den ich der Klasse als Schreibaufgabe vorstelle: ›Plötzlich heulte der Feueralarm. Wir rannten die Treppen runter und versammelten uns am Schulausgang. Es herrschte ein grosses Gedränge. Zehn Minuten später waren wir alle draussen. Vor dem Schulgebäude begann Furkan zu klagen: Lan! Dieser Klaus macht mir Kopfschmerzen! Jorge musste grinsen. Nadine hatte uns währenddessen mit Brötchen und Hamburger versorgt. Herr Bauer gab uns den Rest des Tages frei.‹«

Die Ergebnisse der jeweiligen Schreibaufgaben sind sehr unterschiedlich. Manchmal verweigern sich einzelne Schüler/-innen vorübergehend und beteiligen sich nicht am Schreibprozess, wie Guy Krneta vermerkt:

»Bei den Frauen steht X. [Name geändert – G. W.] derzeit ausserhalb des Schreibprozesses. Ihre Janini [die von ihr geschaffene Figur – G. W.] sollte weiterentwickelt werden (kommt sie später dazu?).«

In einem der Blogs berichtet Krneta, wie er nach dem ersten Treffen aus den kurzen Texten, die dort entstanden sind, die Ideen, die er darin findet, aufgreift und im Hinblick auf das nächste Treffen weiterentwickelt:

»Aus ihren Monologen habe ich Figurenporträts erstellt, die ich ihnen verteile. Auch habe ich drei Handlungselemente zusammengestellt, auf denen die Geschichte basieren könnte: der neue Lehrer, die im Unterricht Brötchen essende Nadine, der schlagende Furkan.«

Eines der Frauenporträts – diese Porträts sind nicht Teil des fertigen Textes und auch die Figur der Bjondina wird später mit einer anderen Figur verschmolzen – sieht folgendermaßen aus:

»Bjondina:
Hallo zemme, mi Name ish Bjondina. Bi 16 johr alt und kumm us Mazedonie. Mini Muettersproch ish Albanish. Ich leb in Schwitz, bi do gbore. Ich han Grossteil fo familie in min Heimatort, woni sehr vermiss. Ich bi e liebi Person, ich bi nett, hilfsbereit.
Ich wünsh mir, dass mi Vatr shnell zruck kunnt.
Ich wünsh mir Harmonie in Familie.
Ich wünsh mir Liebi und Glück.
Ich wünsh mir e shöns Lebe mit de Menshe, woni lieb.«

Beim nächsten Schreibtreffen wird die Geschichte weiterentwickelt. Krneta berichtet davon im Blog – es geht um eine Szene, in welcher Furkan den Lehrer Herrn Bauer k.o. schlägt:

»Wir diskutieren, wie geht die Geschichte weiter (nach dem K.o.-Schlag des Aushilfslehrers): für Furkan? für die Erzählerin? für Herrn Bauer?
Jugendliche schlagen vor: Furkan muss 1 Woche irgendwo (z.B. auf dem Bau) arbeiten gehen, zur Strafe. Furkan muss drei Mal in der Woche zu einem Therapeuten gehen (in der Schule); Furkan will nicht zu dem Therapeuten gehen; Furkan muss sich bei Herrn Bauer entschuldigen (was ihm, wie der Text derzeit läuft, nicht schwer fallen wird; er hat die Sache ja von sich aus zugegeben).«

Trotz der sehr klar gelenkten Schreibaufgaben halten sich nicht immer alle an die Vorgaben des Schreibcoachs:

»Eros fällt es schwer, seine Rocco-Figur mit Gianluca zu teilen, wie ich das vorgeschlagen hatte. Weiss noch nicht genau, wie ich damit umgehe.
Lovena schreibt mit ihrer Nadine einen völlig eigenen Strang, mit etwas verqueren Elementen, den ich aber wohl berücksichtigen kann (sie hatte u. a. die Pädophilie-Geschichte eingebracht).
Edmond schreibt Handlung, die gar nicht mit der von ihm gewählten Figur verbunden ist. Elemente davon eignen sich bisher sehr gut zur Formulierung weiterer Schreibaufgaben.«

Je länger der Text wird, je klarer sich die Geschichte entwickelt, desto detaillierter werden auch die Schreibaufgaben, welche Schreibcoach Krneta stellt. Beim fünften Treffen geht es u.a. um jenen Teil, der – zu diesem Zeitpunkt – den Schluss der Geschichte darstellt:

»Weiter: Fünf Monate später. Es ist die letzte Schulwoche der Klasse, danach wird die Klasse aufgelöst.
Was hat jede und jeder im Weiteren vor?
Der dritte Teil spielt am Abend. Alle Figuren kommen direkt vom Abendessen (erzählen, was und wo sie gegessen haben).

Anschliessend kommen sie in die Schule. Herr Bauer hat einen Kinoabend in der Schule versprochen.«

Schließlich wird beim sechsten Treffen auch noch die eigentliche Schlussszene besprochen, die dann wieder in eine Schreibaufgabe mündet:

»Wir einigen uns im Gespräch auf folgende Schreibaufgabe:
Nadine lädt die Klasse via Klassenchat zum Treffen ein. Es ist ein Samstagabend, nach zwei Jahren. Man trifft sich im McDonalds. Jede Figur erzählt von sich sowie von mindestens zwei weiteren MitschülerInnen.«

Nach jedem Treffen montiert Krneta die neu entstandenen Textteile in den stetig anwachsenden Textkorpus. Dabei korrigiert er gewisse Fehler, passt die Schreibweise – es wird in Dialekt geschrieben – an (auf dieses Verfahren der Normalisierung während der Entstehung der SR-Texte wird in Kapitel 3 ausführlich eingegangen).

Am Ende ist »Die Babo Klasse« ein Text »mit vielen Stimmen«, wie Krneta sagt, ein Text, in welchem alle Figuren in der Ich-Form erzählen, und zwar schildern sie gewisse Vorkommnisse jeweils aus ihrer Perspektive. Es verbleiben fünf Schülerfiguren, die im Text erzählen, sowie die Lehrerfigur »Herr Bauer«, die vom Lehrer der Klasse verfasst wird. Mit anderen Worten: die vierzehn Schüler/-innen haben nicht vierzehn Figuren geschaffen, sondern am Ende nur fünf. Es haben folglich mehrere Schüler/-innen an derselben Figur geschrieben. »Vieles, was nicht zu den anderen Figuren passte, kam am Ende in die Erzählerinnen-Figur hinein«, erzählt Krneta im Gespräch. Was er »Erzählerinnen-Figur« nennt, ist die Figur der Simona, die im fertigen Text einzig durch die Länge und Häufigkeit ihrer Erzählpassagen heraussticht und die sehr viel stärker kollektiv entstanden ist als die übrigen Figuren. Dazu Krneta im Gespräch: »Die Erzählerinnen-Figur blieb lange ohne Namen. Am Ende wurde darüber abgestimmt, wie sie heißen soll, das Ergebnis war: Simona.«

Ab dem fünften Treffen bestehen die Schreibaufgaben, die Krneta der Klasse vorgibt, vor allem darin, den bereits vorhandenen Text zu ergänzen und spontane Vorschläge der Klasse aufzugreifen. So kam im Rahmen dieses fünften Treffens die Idee auf, Herr Bauer könne einen der Schüler schlagen. Krneta dazu im Gespräch: »Es gab verschiedene Ideen, wen Herr Bauer schlagen sollte und warum, die Variante mit Furkan war die überzeugendste.«

Im Rahmen des sechsten und letzten Treffens, in dem es nur ums Schreiben ging, brachte Guy Krneta einen Vorschlag ein, wie der bisher »drei Bilder«, also drei Kapitel, umfassende Text mit einem vierten Bild abgeschlossen werden könnte. Krneta hatte entsprechende Schreibaufgaben vorbereitet. Dieser Vorschlag für das 4. Kapitel wurde von der Klasse jedoch abgelehnt. Viel-

mehr wurde bei diesem Treffen in der Klasse spontan eine eigene Idee für ein abschließendes Kapitel entwickelt.

Guy Krneta hat den gesamten Text in einem weiteren Treffen mit der Klasse in einem privaten Tonstudio als Audiotext eingelesen. Diese Aufnahme wurde dann auch als Hörbuch produziert.

Verortung der SR-Texte innerhalb des gültigen Bildungs- und Literaturbegriffs

»Das Schulsystem lehrt nicht einfach eine Sprache, sondern ein Verhältnis zur Sprache, das zu einem bestimmten Verhältnis zu den Dingen gehört, ein Verhältnis zu den Menschen, ein völlig entrealisiertes Verhältnis zur Welt.«
PIERRE BOURDIEU[1]

1 | Pierre Bourdieu (1993): Soziologische Fragen. S. 106.

1. Die normative Macht des Bildungsbegriffs

Zwei Begriffe drängen sich bei allen Bezügen, welche man im Zusammenhang mit Konzept, Durchführung und Resultat des SR-Projekts herstellen kann – ob diese nun kultur-, erziehungs-, sozial- oder literaturwissenschaftlicher Natur sind – hartnäckig in den Vordergrund und verlangen nach Klärung. Nämlich zum einen der Begriff Bildung, welcher einem bereits entgegentritt, wenn man auf die im aktuellen öffentlichen Diskurs übliche Bezeichnung »bildungsfern« stößt, und zwar in der Regel im Zusammenhang mit Schülerinnen/Schülern der leistungsschwächeren Sekundarschulklassen. Da sich auch die SR-Schreibenden aus diesen Klassen rekrutieren, heißt es von diesen auch, dass diese aus ›bildungsfernem Umfeld‹ stammen. Tatsächlich befinden sich diese Jugendlichen mit wenig erfolgreichen Schulkarrieren in einem der Brennpunkte der spätestens seit der ersten PISA-Studie 2000 sehr breit und sehr laut geführten Bildungsdiskussion. Der zweite Begriff ist jener der Norm bzw. der Normierung. Die Normierung, das hat u.a. Michel Foucault in seiner Abhandlung zu »Überwachen und Strafen«[2] sehr überzeugend dargelegt, war einer jener Mechanismen, der nach der als anthropologische Wende bezeichneten Neuorientierung europäischer Gesellschaften, die Ende des 18. Jahrhunderts eingeleitet wurde und das Subjekt ins Zentrum eines neuen Weltbildes rückte, zu einer treibenden Ordnungskraft geworden ist, was sich u.a. ganz spezifisch im Bildungssystem niederschlug. Um die kulturellen Prozesse, welche beim Schreiben, Publizieren und beim performativen öffentlichen Vortragen von SR-Texten in Gang gesetzt werden, adäquat analysieren zu können, möchte ich rund um die Begriffe Bildung und Normierung eine Tour d'Horizon unternehmen, welche neben einer Präzisierung im Hinblick auf die weitere Verwendung dieser Begriffe in bestimmten, für die Analyse der SR-Texte relevanten Bedeutungszusammenhängen auch einen ersten Überblick über die Relevanz dieser Thematik geben soll. Dabei soll deutlich werden, inwiefern die vorliegende kulturwissenschaftliche Arbeit als interdisziplinäres Verbindungsglied unter-

---

2 | Michel Foucault (1977) [1976]: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.

schiedlichster Forschungsrichtungen fungieren kann, indem sie etwa aktuelle linguistische Aspekte mit teils historisch-bildungstheoretischen oder soziologischen in Zusammenhang bringt – und auf diese Weise auch Grundlagen für konkrete Lösungsansätze in der Praxis (Schule, Bildungspolitik, literale Förderung etc.) bieten kann. Das verbindende Element, so wird sich zeigen, ist die Sprache: Sprache in ihrer kulturellen – schriftsprachlichen – Dimension auf der einen Seite (kulturell im Sinne von: zum Bereich der »legitimen Kultur«[3] gehörig) und Sprache in ihrer sozialen Dimension auf der anderen Seite, im Sinne einer an einer als Norm gesetzten Sprache orientierten sozialen Wertigkeit unterschiedlicher Sprachvarianten[4].

3 | »Legitime Kultur« soll hier in dem Sinne verstanden werden, wie Bourdieu den Begriff in »Die feinen Unterschiede« (1982; frz. Originalausgabe 1979) im Hinblick auf das Frankreich der 1960er und 1970er Jahre entwickelt hat (vgl. darin S. 53) und wie er in etwa dem umgangssprachlich verwendeten Begriff der Hochkultur entspricht. Da Bourdieu den Begriff nicht im eigentlichen Sinne definiert, sondern vor allem im Hinblick auf seine Distinktionstheorie, die er in »Die feinen Unterschiede« entwickelt hat, möchte ich eine aktuelle Definition aufgreifen, die in einer 2013 erschienen Publikation zum Habitusbegriff bei Bourdieu zu finden ist: »Aus dem legitimen Geschmack entspringt der Lebensstil der herrschenden Klasse beziehungsweise der Bourgeoisie (siehe Bourdieu 1983 [1979]: 405-499). Er basiert auf dem Habitus der Distinktion und präferiert die allgemein anerkannten kulturellen Werke, die den Kanon der legitimen Kultur einer Gesellschaft bilden (zum Beispiel der klassischen Musik, der ›schönen‹ Künste oder der anspruchsvollen Literatur).« Der Verweis im Zitat bezieht sich auf »Die feinen Unterschiede«. Alexander Lenger; Christian Schneickert; Florian Schumacher (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In: Alexander Lenger; Christian Schneickert; Florian Schumacher (Hg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. S. 13-44. Hier: S. 28. Pierre Bourdieu (1987) [1982]: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. S. 405-499.

4 | Vgl. Pierre Bourdieu (2005b) [1990]: Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson. S. 47-50.

1.1 Sprache und Subjekt

> »Die Autor-Funktion ist also charakteristisch für die Existenz-, Zirkulations- und Funktionsweise bestimmter Diskurse innerhalb einer Gesellschaft.«
> Michel Foucault[5]

Wie Michel Foucault in seinem Aufsatz/Vortrag zum Thema »Was ist ein Autor?« andeutet, ist die Autor-Funktion für bestimmte Diskurse innerhalb der Gesellschaft charakteristisch, was bedeutet, dass die Teilnahme an diesen Diskursen an die Autor-Funktion gebunden ist. Während Foucault dabei an hochspezialisierte Diskurse wie den wissenschaftlichen oder den literarischen Diskurs denkt, die sich in hohem Maße durch die Symbolfunktion des Eingeweihtseins auszeichnen, rückt bei der Analyse der SR-Texte eine ganz andere Ebene desselben Mechanismus in den Fokus, welcher in der bildungspolitischen Diskussion bisher vor allem im Zusammenhang mit Analphabetismus, auch in seiner Ausprägung als »funktionaler Analphabetismus«, auch »Illetrismus« genannt, beachtet wurde. Gemeint ist die Tatsache, dass, wer sich selbst in Bezug auf die Sprache und die eigene Sprachbeherrschung (mündlich und schriftlich) als wenig kompetent und unsicher einschätzt, aus vielen offiziellen Diskursen ausgeschlossen bleibt bzw. sich selber ausschließt.[6] Dabei geht es eben nicht um Expertendiskurse, sondern um aktuelle gesellschaftspoliti-

---

5 | Michel Foucault (2003): Was ist ein Autor? In: Michel Foucault: Schriften zur Literatur. Hg. von Daniel Defert und François Ewald. Unter Mitarbeit von Jacques Lagrange. Auswahl und Nachwort von Martin Stingelin. S. 234-270. Hier: S. 245.

6 | Vgl. Bourdieu (2005b): S. 56, 89. – Bourdieu analysiert in seiner »Ökonomie des sprachlichen Tausches« jene Form des Selbstausschlusses, den er auch Zensur bzw. Selbstzensur nennt, wodurch er Sprache in einen Zusammenhang mit der »symbolischen Herrschaft« stellt: »Das Wesen der symbolischen Herrschaft besteht eben darin, dass sie auf Seiten des Beherrschten eine Haltung voraussetzt, die mit der üblichen Alternative von Freiheit oder Zwang nicht zu fassen ist: Jede ›Wahl‹, die der Habitus trifft (und die beispielsweise darin bestehen kann, in Gegenwart von Sprechern der legitimen Sprache das *r* ›richtig‹ auszusprechen), geschieht unbewusst und ohne Zwang aufgrund von Dispositionen, die auch ihrerseits – obwohl sie unbestreitbar ein Produkt gesellschaftlicher Determinismen sind – jenseits von Bewusstsein und Zwang entstanden sind.« (S. 56). Und er führt aus: »Die praktische Vorwegnahme [im Sinne der Selbstzensur – G. W.] der zu erwartenden Sanktionen ist ein praktischer, fast schon körperlicher Sinn für die Wahrheit des objektiven Verhältnisses zwischen einer bestimmten sprachlichen und sozialen Kompetenz und einem bestimmten Markt, über den dieses Verhältnis zustandekommt, und der von der Gewißheit einer positiven Sanktion als Grundlage der *certitudo sui,* der *Selbstsicherheit*, über alle Formen von *Unsicherheit* und *Schüchtern-*

sche Fragestellungen, um das, was man als den täglichen Meinungsbildungsprozess bezeichnet, also das Sich-Äußern zu aktuellen Fragen – oder ganz einfach das Sich-Einbringen in Kommunikationsprozesse z. B. am Arbeitsplatz bzw. beim Informationsaustausch im Kontakt mit Institutionen wie Ämtern oder Schulen oder in demokratischen Prozessen wie Wahlen oder Abstimmungen. Gerade das Sich-Äußern zum aktuellen Bildungsdiskurs und das Sich-Einbringen in schulische Belange ist im Zusammenhang mit meinem Untersuchungsgegenstand, nämlich der Ausgangslage der Jugendlichen und damit auch ihrer Eltern rund um das SR-Projekt, von besonderem Interesse. So ist für Eltern aus einem bildungsnahen Umfeld die Schule in der Regel ein wichtiger Ort, sie kennen ihre symbolische Bedeutung. Sie fördern deshalb ihre Kinder schon sehr früh und verfolgen ihre schulischen Fortschritte aufmerksam. Bleiben diese Fortschritte aus, treten sie in Kontakt mit Lehrerinnen/Lehrern, organisieren Nachhilfeunterricht, forcieren einen Schulwechsel etc. Eltern aus einem bildungsfernen Umfeld (ein Migrationshintergrund wirkt hier verstärkend) verhalten sich völlig entgegengesetzt: Sie scheuen den Kontakt mit der staatlichen Institution Schule, sie kommen selten zu Elternabenden, sie verfolgen – oft auch mangels (sprachlicher) Kompetenz – kaum die Fortschritte ihrer Kinder. Diese Beobachtungen werden auch von vielen am SR-Projekt beteiligten Lehrpersonen indirekt immer wieder bestätigt. Auch das Ausbleiben vieler Eltern beim gemeinsamen öffentlichen Auftritt der gesamten Klasse am Ende des Projekts ist ein Indiz dafür.

1.1.1 Exkurs zum Thema Elternengagement in Bildungsfragen

Studien zum Ausmaß und zur Qualität von elterlichem Engagement in der Schule – zumal von Eltern mit Migrationshintergrund – sind rar – und das, obwohl in vielen der im Sog der ersten PISA-Studie 2000 erschienenen Publikationen immer wieder der Zusammenhang von Elternhaus und Bildungserfolg betont und entsprechend das Zusammenwirken von sozioökonomischem Status und Bildungserfolg ausführlich diskutiert und analysiert wird.[7] Auch die »erschwerten Lernbedingungen« von »Jugendlichen aus immigrierten

heit bis zur Gewissheit einer negativen Sanktion gehen kann, bei der nur noch Abtreten und Schweigen bleibt.« (S. 89, Hervorhebung im Original).

7 | Vgl. etwa den folgenden im Rahmen des Bildungsmonitoring Schweiz erschienenen Bericht: Bundesamt für Statistik; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.) (2002): Für das Leben gerüstet? Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel. Darin heißt es: »Die soziale Herkunft muss als Einflussgrösse erkannt werden, die trotz der jahrzehntelangen Bemühungen um schulische Chancengleichheit ihre Bedeutung nicht verloren hat.« (S. 112).

Familien«[8] sind dabei ein Thema. Und doch ist etwa der im Jahr 2001 im Kanton Bern durchgeführten Studie zur Beziehung von »Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen«[9] zu entnehmen, dass unter den insgesamt 1023 an Eltern verteilten Fragebogen sich gerade einmal 47 in einer der fünf Migrantensprachen befanden, in welche der Fragebogen übersetzt wurde. Aus den weiteren Ergebnissen wird klar, dass der Anteil an Eltern mit einer anderen Staatsbürgerschaft als der schweizerischen knapp über 10 Prozent beträgt (wobei unklar bleibt, ob nicht der zweite Elternteil Schweizer/in ist), also relativ gering ist. Dazu ist bei einer näheren Durchsicht der Fragebogen zu erkennen, dass eine sehr gute Kenntnis von Schulstrukturen und Schulalltag und nicht zuletzt eine dezidierte Meinung in Bildungsfragen nötig ist, um die komplexen und detaillierten Fragen, die der Fragebogen enthält, zu beantworten.[10] Dies heißt nichts anderes, als dass bei der Befragung der Eltern über ihr Engagement in schulischen Belangen eigentlich schon eine sehr große Kompetenz in Schulfragen vorausgesetzt wird. Wer sich nicht engagiert und wenig kompetent ist, wird die sehr ausführlichen und komplizierten Fragen kaum beantworten wollen bzw. können. Und das ist umso bemerkenswerter, da bereits vor der PISA-Diskussion und bevor die Bildungsferne von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Brennpunkt bildungs- und sozialpolitischer Diskussion rückten, durchaus bekannt war, dass »Eltern aus niedriger sozialer Schicht große Distanz zur ›Behörde‹ Schule empfinden und daher auch im Kontakt mit dieser ›Behörde‹ größere Schwierigkeiten haben«[11]. Da ist es kein Wunder, dass die Berner Studie, die sich mehrheitlich auf Mittelschichtseltern ohne Mi-

---

8 | Bundesamt für Statistik; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.) (2002): S. 129.

9 | Es handelt sich um eine Teilstudie zu FASE B, Welle 1, welche die Wechselwirkung von Schule und Familie untersucht und die von der Stelle für Forschung und Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Bern durchgeführt und von der PH der FHNW unter der Federführung von Markus P. Neuenschwander weitergeführt wurde. Markus P. Neuenschwander et al. (2003): Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Dokumentation der Elternbefragung. Online unter: http://www.fhnw.ch/ph/zls/interne-berichte/forschungsberichte/forschungsberichte-fase-b/welle-1 (abgerufen: 13. November 2014). Markus P. Neuenschwander et al. (2004): Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen (Schlussbericht). Online unter: http://www.fhnw.ch/ph/zls/interne-berichte/forschungsberichte/forschungsberichte-fase-b/welle-1 (abgerufen: 13. November 2014). Sowie: Markus P. Neuenschwander et al. (2005): Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen.

10 | Vgl. Neuenschwander et al. (2003): S. 2, 9, 21.

11 | Simone Jullien (2006): Elterliches Engagement und Lern- & Leistungsemotionen. S. 28. Jullien beruft sich dabei auf eine Reihe von Studien, die zum Teil bis in die 1980er Jahre zurückgehen.

grationshintergrund bezieht, zu einem für sie selbst überraschenden Schluss kommt: »Für Migranteneltern scheint die Zusammenarbeit mit der Schule einen hohen Stellenwert zu haben und es gibt keine Indizien für Benachteiligungen wegen der Sprache oder der Kultur.«[12] Abgesehen vom relativ niedrigen Anteil an »Migranteneltern« in der Studie ist diese Schlussfolgerung völlig aus dem Zusammenhang gerissen: Welche Migranteneltern (oder auch sonstige Eltern) werden in einem 29-seitigen Fragebogen[13], in dem sie anfangs zu ihrem eigenen Bildungsstatus, ihrem Einkommen, ihrem Verhältnis zur Lehrperson befragt wurden, die Antwort »Mir macht es nichts aus, wenn mein Kind die gestellten Lernziele in der Regel nicht erreicht«[14] ankreuzen? Oder die Frage, was passiere, wenn das Kind eine schlechte Note bekomme, mit »Ich mache meinem Kind das Leben schwer«[15] beantworten? Auch Eltern mit Migrationshintergrund kennen im Prinzip den Stellenwert von Schule und Bildung in der Schweiz und sie wissen in der Regel sehr genau, wenn ihre Kinder in der Schule wenig erfolgreich sind. Oder, mit Verweis auf Bourdieu, sie kennen sehr wohl den Ort im sozialen Raum[16], an dem sie sich befinden. Sie werden sich hüten, sich offiziell – in einem Fragebogen, der von der Schule, also einer ›Behörde‹ kommt – so zu äußern, dass sie als wenig kompetent erscheinen. Deshalb würden Fragebogen dieser Art in einem Umfeld von Schulen und Klassen, wo der Anteil der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund hoch ist, wohl kaum eine hohe Rücklaufquote haben. Entsprechend mögen die Aussagen dieser Studie vielleicht für Mittelschichtseltern (mit oder ohne Hochschulbildung) aussagekräftig sein, sicher aber nicht im Hinblick auf Eltern mit Migrationshintergrund. Diese Vermutung drückt auch das Fazit aus, welches die Autorinnen/Autoren der Studie am Ende des entsprechenden Kapitels sehr vage formulieren: »Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für Eltern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status sowie nichtschweizerischer Staatsangehörigkeit die Zusammenarbeit mit der Schule sehr wichtig ist. Möglicherweise reagiert die Schule auf diesen Wunsch noch wenig, weil kommunikative Barrieren und ein hoher Zeitaufwand befürchtet werden.«[17]

12 | Neuenschwander et al. (2004): S. 228. Und: Neuenschwander et al. (2005): S. 232.

13 | Vgl. Neuenschwander et al. (2003): Anhang Fragebogen.

14 | Neuenschwander et al. (2003): Anhang Fragebogen. S. 25.

15 | Neuenschwander et al. (2003): Anhang Fragebogen. S. 28.

16 | Vgl. Pierre Bourdieu (1985): Sozialer Raum und »Klassen«. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. S. 17-18. Vgl. auch Kapitel 2.2.2.

17 | Neuenschwander et al. (2004): S. 229. Und: Neuenschwander et al. (2005): S. 233.

Daniel Dravenau und Olaf Groh-Samberg verweisen in einem Aufsatz zur »Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt«[18] auf eine amerikanische Studie, die ihr Material nicht mittels Fragebogen, sondern anhand von Feldforschung, also u. a. durch teilnehmende Beobachtung, generiert hat[19] und dabei zwei grundlegende Orientierungsmuster im Hinblick auf das Verhalten und das Verhältnis zu formalen gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen feststellt: den »in den Familien der Mittelschicht vorherrschenden *sense of entitlement* (Berechtigungssinn)« und den »in den Arbeiterschicht- und Armutsfamilien vorherrschende[n] *sense of constraint* (Beschränkungssinn)«[20]. Dravenau/Groh-Samberg legen die Ergebnisse direkt auf die Schulsituation um:

»Lareaus Studie macht deutlich, dass sich die allgemeinen Orientierungen gegenüber gesellschaftlichen Institutionen auch auf die Schule übertragen. Die Mittelschichtseltern zeigen hier großen Einsatz in der Unterstützung ihrer Kinder. Sie suchen immer wieder das Gespräch mit den Lehrkräften, um ihren Kindern gute Lernbedingungen zu schaffen oder sie an den Begabten-Kursen teilnehmen zu lassen. [...] Hingegen zeigen die Fürsorge beziehenden und die Eltern der Arbeiterschicht in Auseinandersetzungen mit der Schule deutliche Anzeichen von Einschüchterung und Misstrauen bis hin zum Trotz.«[21]

Dravenau/Groh-Samberg schließen ihren Aufsatz mit der Bemerkung ab: »Die Nähe oder Ferne sozialer Milieus zur Welt der Bildung ist immer auch eine Nähe oder Ferne zur Welt der Institutionen – und umgekehrt.«[22]

Bezogen auf das SR-Projekt heißt das nichts anderes, als dass Kinder und Jugendliche aus einem bildungsfernen Umfeld die Schule als einen Ort erle-

18 | Daniel Dravenau; Olaf Groh-Samberg (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Peter A. Berger; Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. S. 103-129.

19 | Annette Lareau (2003): Unequal childhoods. Class, race, and family life.

20 | Lareau (2003). Zit. nach: Dravenau/Groh-Samberg (2005): S. 119 (Hervorhebung im Original).

21 | Dravenau/Groh-Samberg (2005): S. 120. Auf die Kinder bezogen bedeutet dies nach Lareau: »Middle-class children expect institutions to be responsive for *them* and to accommodate their individual needs.« Während Kinder der unteren Schichten anders reagieren: »[T]hey are not learning how to make bureaucratic institutions work to their advantage. Instead they are being given lessons in frustration and powerlessness« Lareau (2002): S. 771. Zit. nach: Dravenau/Groh-Samberg (2005): S. 121 (Hervorhebung im Original).

22 | Dravenau/Groh-Samberg (2005): S. 126.

ben, dem ihr familiäres Umfeld ängstlich-distanziert gegenübersteht und für den sie nur ungenügend vorbereitet sind – schon allein in sprachlicher Hinsicht. Sie werden in dieser institutionell geprägten (aus Sicht der Eltern) ›fremden Welt‹ in Bezug auf die Aneignung des legitimen kulturellen Kapitals[23] alleingelassen. Wie stark es für diese Kinder ins Gewicht fällt, sprachlich nicht für die Ansprüche des Schulsystems gerüstet zu sein, wird später in diesem Kapitel thematisiert (vgl. 1.7 Schriftlichkeit als Basis für das kulturelle Kapital).

Grundsätzlich aber gilt auch jenseits des schulischen Kontextes: Wer sich in einer außerhalb des Privaten[24] liegenden Sprechsituation zu aktuellen oder auch rein organisatorischen Fragen äußert, tritt als Subjekt in Erscheinung, kann als solches beurteilt werden – etwa über Zustimmung oder Ablehnung und Kritik.

Man könnte dieses Erscheinen als Subjekt in einer entsprechenden Sprechsituation – und zwar jeder öffentlichen Sprechsituation – deshalb auch mit dem von Foucault vorgegebenen Terminus der Autor-Funktion beschreiben (auf die Autor-Funktion werde ich später noch eingehen, vgl. Kapitel 3.3 Das Ereignis der Autorschaft), gerade weil Foucault in seiner Definition dieser Funktion auf das Subjekt zurückgreift, indem er die Frage stellt: »[W]ie, aufgrund welcher Bedingungen und in welchen Formen kann so etwas wie ein Subjekt in der Ordnung des Diskurses erscheinen?« Dabei geht es ihm in erster Linie darum, »dem Subjekt (oder seinem Substitut) seine Rolle als ursprüngliche Begrün-

23 | Wenn Bourdieu von kulturellem Kapital spricht, dann meint er in der Regel legitimes kulturelles Kapital, denn die Legitimierung geht dem kulturellen Kapital sozusagen voraus. Insofern handelt es sich bei meiner Formulierung vor allem um eine besonders deutliche Kennzeichnung der Feststellung, wie schwierig es ist, dieses Kapital zu erwerben, wenn es nicht bereits »vererbt« und deshalb »inkorporiert« ist, wie das bei Bourdieu heißt. Die verschiedenen Arten kulturellen Kapitals hat Joseph Jurt kurz zusammengefasst: »Nicht so sehr oder nicht allein der Besitz ökonomischen Kapitals, sondern der des kulturellen Kapitals macht den entscheidenden Unterschied in der Ansehens-Hierarchie aus. Bourdieu unterscheidet dabei zwischen drei Formen des kulturellen Kapitals; es kann existieren: 1.) im verinnerlichten, *inkorporierten* Zustand, in Form von dauerhaften Dispositionen, 2.) in *objektiviertem* Zustand, in Form von kulturellen Gütern wie Bildern, Büchern, Nachschlagewerken, in denen bestimmte Theorien und Gegentheorien Spuren hinterlassen haben, und schließlich 3.) in *institutionalisiertem* Zustand in der Form von Stellen und Titeln, die einen besonderen Besitz von kulturellem Kapital offiziell bestätigen.« Joseph Jurt (2012): Bourdieus Kapitaltheorie. In: Manfred Max Bergman et al. (Hg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. S. 21-41. Hier: S. 25 (Hervorhebungen im Original).

24 | Vgl. Foucault (2003): S. 245. Foucault unterscheidet ebenfalls zwischen privaten und öffentlichen Erscheinungsweisen des Subjekts im Hinblick auf die Autor-Funktion: »Ein privater Brief kann einen Unterzeichner haben, aber er hat keinen Autor.«

dung zu nehmen und es als variable und komplexe Funktion des Diskurses zu analysieren«. Und er kommt zum Schluss: »Der Autor – oder das, was ich als Autor-Funktion zu beschreiben versucht habe – ist wohl nur eine der möglichen Spezifikationen der Subjekt-Funktion.«[25] Dass Foucault sich dabei vor allem auf Spezialdiskurse wie den literarischen oder wissenschaftlichen bezieht und auf andere sprachliche Äußerungsformen in öffentlichen Diskursen nicht eingeht, ist auf seine spezifische Position im Feld der Wissenschaften zurückzuführen.

Gerade aber weil Foucault diesen Bereich des öffentlichen Diskurses ausklammert, lassen sich seine theoretischen Überlegungen zu Macht und die Bedingungen für das In-Erscheinung-Treten eines Subjekts bzw. einer Subjektfunktion im Diskurs so gut mit den Überlegungen Bourdieus ergänzen. Denn Bourdieu erweitert diesen Blickwinkel um die soziale Dimension[26], er stellt die Frage, welche Ausprägung von Sprache den Zugang zu gewissen Diskursen ermöglicht und welchen sprachlichen Varianten ein solcher Zugang verweigert wird. Und genau um diese spezifische Ausprägung soll es im Folgenden gehen.

1.1.2 Die Sonderstellung der Sprache als Indikator für Bildung

Bei allen Diskussionen um die Verwendung von Standardsprache als festgelegte Norm in Kindergarten und Schule in der Schweiz wird immer dann, wenn es um den Stellenwert des Dialekts geht und um die Notwendigkeit, die Mündlichkeit weg von einer dialektalen Umgangssprache hin zu einer standardsprachlichen Umgangssprache zu bringen (schließlich ist Mündlichkeit immer Umgangssprache, auch wenn sie noch so sehr der schriftlichen Standardsprache ähnelt, wie etwa in gewissen Gegenden Mittel- und Norddeutschlands bzw. gewissen Bildungsschichten), sichtbar, welche bildungspolitische Sprengkraft im Festlegen einer Sprachnorm liegt; egal, ob die Argumente von politisch rechter Seite kommen (im Sinne eines Schutzes der Heimat und ihres ursprünglichen Dialekts), von der konservativen Mitte (im Sinne einer Förderung der Karrierechancen über eine Standardsprache – zu welcher in der Deutschschweiz neben dem Standarddeutsch auch die sogenannte Verkehrssprache Englisch gehört) oder von politisch linker Seite (im Sinne eines kreativen Umgangs mit einer typisch schweizerischen Variante der deutschen Sprache).

In all diesen Argumenten nämlich wird auf unterschiedliche Art auf jene soziale Dimension von Sprache angespielt, welche Pierre Bourdieu in den 70er Jahren mit Blick auf die französischen Regionalsprachen herausgearbeitet hat. Indem er darauf hinweist, dass das Wort »Code« aus der Sphäre des Rechts (wo die schriftliche Form rasch eine höhere Gültigkeit gegenüber der Mündlichkeit

25 | Foucault (2003): S. 259.

26 | So wie Bourdieu auch das Fehlen der sozialen Perspektive in der Linguistik bemängelt. Vgl. Bourdieu (2005b): S. 47-50.

erlangt) problemlos in das Gebiet der Sprachwissenschaft wechselte, stellt er fest: »Der Code – im Sinne von Chiffre –, der die geschriebene Sprache regelt, das heißt die ›richtige Sprache‹ im Gegensatz zur implizit als minderwertig angesehenen gesprochenen Sprache *(conversational language)*, bekommt im Bildungssystem und durch das Bildungssystem Gesetzeskraft.«[27]

Vor allem die Definition von »restringiertem« und »elaboriertem Code«, wie sie der britische Erziehungswissenschaftler Basil Bernstein Anfang der 50er Jahre formulierte (und 1971 in seinem vierbändigen Werk »Class, Code and Control«[28] zusammenfasste und weiterführte), war lange Zeit ein wichtiges Instrumentarium in der Soziolinguistik. In einem historischen Überblick über die Entstehung dieser Theorie[29] gibt Bernstein selber Einblick in die einzelnen Denk- und Versuchsschritte seiner Forschung. Bernstein definiert darin Code folgendermaßen: »Thus a code is a regulative principle, tacitly acquired, which selects and integrates relevant meanings, forms of realisations and evoking contexts. It follows from this definition that the unit for the analysis of codes is not an abstracted utterance or a single context, but relationships between contexts.«[30] Heute wird auf Bernsteins Code als »Defizit-Hypothese« Bezug genommen, als etwas also, das vor allem die Defizite an sprachlichen Fähigkeiten betont, eine Sichtweise, die man überwunden zu haben glaubt. Entsprechend haftet einer Argumentation mit dem Begriff »restringierter Code«, wie es der Linguist Utz Maas formuliert, »etwas politisch Unkorrektes« an. Maas selber, auf dem in diesem Kapitel noch stark Bezug genommen werden wird, plädiert dafür, »Bernstein neu zu lesen«: »*Restringiert* zielt bei ihm gerade nicht auf eine stigmatisierende Charakterisierung des Sprachverhaltens der ›Unterschicht‹, sondern im Sinne der bisherigen Argumentation auf eine beschränkte Variationsmöglichkeit in den Registern. [...] Sie beschreibt den Horizont, in dem eine Neuausrichtung der (sprach-)pädagogischen Förderung ansteht.«[31] Maas verweist auch darauf, dass die Forschung zum »Codeswitching«, wie sie in den USA ebenfalls in den 60er Jahren entwickelt wurde, sowie später Ansätze rund um die »Differenz-Hypothese« (die der »Defizit-Hypothese« entgegen-

27 | Bourdieu (2005b): S. 54 (Hervorhebung im Original).

28 | Basil Bernstein (1971-1990): Class, codes and control. 4 Bände. Vgl. Herbert Dormagen (1972): Zur Entstehungsgeschichte der Kode-Theorie. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 7 (1972). S. 89-96. Hier: S. 89.

29 | Vgl. Basil Bernstein (2005): Social Class and Sociolinguistic Codes. In: Ulrich Ammon; Norbert Dittmar; Klaus J. Mattheier (Hg.): Soziolinguistik: ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. S. 1287-1303.

30 | Bernstein (2005): S. 1291.

31 | Utz Maas (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. S. 423 (Hervorhebung im Original).

gesetzt wurde) im deutschsprachigen Raum (etwa von Labov) aus diesem Diskurs um Bernsteins Code-Hypothesen hervorgegangen sind.[32]

Alle, die in funktional differenzierten Gesellschaften als mehr oder weniger erfolgreich gelten, haben ein Bildungssystem durchlaufen, welches eine Form von ›richtiger Sprache‹ als Norm gesetzt hat. Egal, wie sich die entsprechende Normsprache historisch entwickelt hat (bekanntlich ist die Entwicklung der Normsprache nicht in allen europäischen Sprachen bzw. Staaten gleich verlaufen) – die Norm gibt nicht nur vor, wie wir die Sprache lernen, sondern auch, dass wir bei der Vorstellung von schulischem Lernen bzw. von Bildung die Sprache als Basis dieses Lernens voraussetzen. Diese Vorstellung von ›richtiger Sprache‹ ist habitualisiert im Sinne von Bourdieus Habituskonzept[33], das heißt,

32 | Vgl. Maas (2008): S. 435, Fußnote 41.

33 | Kurz gesagt, ist »der Habitus ein Ensemble von *Dispositionen*, die die handelnden Individuen auf bestimmte Weise agieren und reagieren lassen«, schreibt John B. Thompson in seinem Vorwort zur deutschen Ausgabe von Bourdieus »Was heißt sprechen«. Diese Dispositionen werden, so Thompson weiter, »über unzählige profane Prozesse des Übens und Lernens« erworben, sodass sie »buchstäblich den Körper formen«. Auf diese Weise verleiht »der Habitus [...] den Individuen außerdem einen Sinn dafür, wie sie im Alltag zu agieren und zu reagieren haben«. John B. Thompson: Einführung. In: Bourdieu (2005b): S. 1-39. Hier: S. 14-15. – Das Habituskonzept gehört, wie Beate Krais und Gunter Gebauer es formulieren, »zu den zentralen Erkenntnisinstrumenten, die Pierre Bourdieu den Sozialwissenschaften hinterlassen hat«. Beate Krais; Gunter Gebauer (2002): Habitus. S. 5. Es gibt bei Bourdieu nicht eine gültige Definition des Habituskonzepts, vielmehr hat er sich in verschiedenen Publikationen immer wieder dazu geäußert. Die folgende, relativ umfassende Beschreibung, die Bourdieu vom Konzept des »Habitus« gibt, soll einen Eindruck davon geben: »Der Habitus ist, kurz gesagt, ein Produkt von Konditionierungen, das die objektive Logik der Konditionierungen tendenziell reproduziert, sie dabei aber einer Veränderung unterwirft; [...] Die Dispositionen sind *bleibend*, was alle möglichen Formen der Hysteresis mit sich bringt (also jener Verspätung oder Unzeitgemäßheit, für die Don Quichote das Beispiel *par excellence* ist). [...] Er [der Habitus – G. W.] besteht aus einem systematischen Ensemble partiell austauschbarer, einfacher Prinzipien, von denen aus unendlich viele Lösungen gefunden werden können, die sich nie direkt aus ihren Produktionsbedingungen herleiten lassen. Als Prinzip realer Autonomie im Vergleich zu der unmittelbaren Bestimmtheit durch die ›Situation‹ ist der Habitus dennoch nicht so etwas wie eine überzeitliche Wesenheit, deren Existenz in bloßer Entwicklung bestünde, kurz, kein ein- für allemal festgelegtes Schicksal. Die Nachbesserungen, die aufgrund der Notwendigkeiten der Anpassung an neue, nicht vorhersehbare Situationen ständig erforderlich sind, können bleibende Veränderungen des Habitus bedingen, die dennoch innerhalb gewisser Grenzen bleiben: Unter anderem deswegen, weil der Habitus die Wahrnehmung der Situation bestimmt, die ihn bedingt.« Bourdieu (1993): S. 128-129 (Hervorhebungen im Original).

dass wir diese Norm ungefragt und selbstverständlich akzeptieren. Das heißt aber auch: Die Akzeptanz dieser Norm bestimmt unsere Wahrnehmung. In Anlehnung an Ludwig Wittgensteins These von den Grenzen unserer Sprache als den Grenzen unserer Welt[34] spricht Bourdieu davon, dass sich »die Fähigkeit des Sehens [...] am Wissen [bemißt], oder wenn man möchte, an den Begriffen, den *Wörtern* mithin, über die man zur Bezeichnung der sichtbaren Dinge verfügt und die gleichsam Wahrnehmungsprogramme erstellen.«[35]

Das bedeutet zum einen, dass wir, wenn wir uns mit Personen – etwa mit Schülerinnen/Schülern – beschäftigen, welche diese tragenden Normen unseres Bildungssystems nicht erfüllen, zunächst einmal gar nicht fähig sind, etwas anderes als diese Nichterfüllung von Normen wahrzunehmen. Im Zentrum unserer von Normen geleiteten Wahrnehmung steht dabei die Grammatik als Basis des ›richtigen Sprachgebrauchs‹. Bourdieu möchte in diesem Zusammenhang »das Wort Grammatik [...] bewusst (und nicht wie bei den Sprachwissenschaftlern unter der Hand) in seiner wahren Bedeutung als System von Bildungsregeln genommen« verstanden wissen; als Bildungsregeln notabene, »die *ex post* aus dem fertigen Diskurs abgeleitet und dem zukünftigen Diskurs als verbindliche Norm vorgesetzt werden.«[36]

Lesen wir einen Text von Lernenden in den letzten Schulstufen der Pflichtschule (7. bis 9. Klasse oder auch eine 10. Klasse als Übergangsstufe), welcher voller Fehler ist (Orthographie, Syntax) und von einem eingeschränkten Wortschatz zeugt, so bricht uns, als Vertreterinnen/Vertretern einer Bildungselite, wohl zunächst einmal der kalte Schweiß aus. Wie, so fragen wir uns, sollen aus diesen Jugendlichen Erwachsene werden, welche sich in einer Bildungsgesellschaft ihren Platz erobern? Wie, so fragen wir uns als Nächstes, könnte man ihnen doch noch beibringen, regelkonform zu schreiben und ihre schriftliche Ausdrucksform zu verbessern? Beides sind Überlegungen, die davon zeugen, wie sehr diese auf die Sprache bezogenen Bildungsregeln unsere Wahrnehmung dominieren, wie sehr wir diese Normen akzeptiert und internalisiert ha-

34 | Den Leitsatz »Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt« kann man durchaus auch in einer sozialen Dimension verstehen, auch wenn Wittgenstein ihn im Zusammenhang mit der Frage der Anwendung der Logik formuliert, indem er sagt: »Wir können also in der Logik nicht sagen: Das und das gibt es in der Welt, jenes nicht. Das würde nämlich scheinbar voraussetzen, daß wir gewisse Möglichkeiten ausschließen und dies kann nicht der Fall sein, da sonst die Logik über die Grenzen der Welt hinaus müßte«. Entsprechend kommt er zu dem Schluss: »Was wir nicht denken können, das können wir nicht denken; wir können also auch nicht *sagen*, was wir nicht denken können.« Ludwig Wittgenstein (1963): Tractatus logico philosophicus. S. 89-90 (Hervorhebung im Original).

35 | Bourdieu (1987): S. 19 (Hervorhebung im Original).

36 | Bourdieu (2005b): S. 68 (Hervorhebung im Original).

ben. Die Folge ist, dass wir sowohl sprachliche Normen als auch soziale Kategorien verwenden. Das gilt für das (fehlerhafte) Schriftliche ebenso wie für das Mündliche. Wer etwa in der Schweiz eine dialektale Umgangssprache spricht, die davon geprägt ist, dass seine/ihre Muttersprache eine andere als das Deutsche ist, wer also eine von einer anderen Muttersprache geprägte Variante des Schweizerdeutschen, einen sogenannten Ethnolekt[37] spricht – wer etwa beim Sprechen häufig die Artikel weglässt – , der wird sofort als ein Vertreter/eine Vertreterin jener Gruppe von Migrantinnen/Migranten identifiziert, welche als bildungsfern gelten (etwa aus dem ehemaligen Jugoslawien), also auch als sozial schwach. Entsprechend werden Eltern der Bildungselite nervös, wenn ihre eigenen Kinder diese Form des Sprechens (etwa das Eliminieren des Artikels) anwenden. Da ethnolektale Wendungen in den letzten Jahrzehnten vermehrt Eingang in die Jugendsprache gefunden haben, ist es auch für Kinder und Jugendliche, die aus den Kreisen der Bildungselite stammen, attraktiv geworden, diese zu verwenden.[38] Was die Eltern bei ihrer Schutzreaktion übersehen, ist,

37 | Die sprachwissenschaftlich übliche Bezeichnung Ethnolekt leitet sich davon ab, dass es sich um eine sprachliche Variante handelt, die als typisch für Sprecher/-innen einer anderssprachigen ethnischen Gruppe eingestuft wird. Man könnte sich durchaus fragen, ob das Wort ›ethnisch‹ hier wirklich sinnvoll eingesetzt wird – etwa im Hinblick auf deutsche Ethnolekte wie das ›Türkendeutsch‹ (vgl. nächste Fußnote), das keineswegs auf eine ethnisch einheitliche Sprachgruppe bezogen wird.

38 | In Deutschland wurde diese Frage bereits um die Jahrtausendwende im Rahmen des »Türkendeutsch« (heute auch »Kanak-Deutsch« genannt) analysiert. So hat der deutsche Soziolinguist Jannis Androutsopoulos in einem Aufsatz Ethnolekt nicht nur definiert (»als Sammelbegriff für Varietäten oder Sprechstile, die von Sprechern nicht deutscher Herkunft verwendet oder als typisch für sie eingestuft werden«), sondern auch Kennzeichen für den spezifischen Ethnolekt »Türkendeutsch« aufgelistet. Dazu gehören Kennzeichen, die sich auch in dem sehr viel stärker von Herkunftssprachen aus Ländern des ehemaligen Jugoslawien geprägten Schweizer Ethnolekten wiederfinden. Darunter: »Im morphosyntaktischen Bereich: Weglassen von Artikelformen *(Hast du Problem?)*; Weglassen von Präpositionen in Phrasen der Richtung und des Ortes, in der Regel zusammen mit dem Artikel *(Ich gehe Bibliothek)*; Weglassen von anaphorischen und Supplementivpronomen […]; Genus- und Kongruenzfehler. – Im lexikalischen und diskursorganisatorischen Bereich: Häufigkeit von lexikalischen Einheiten wie *korrekt*, *konkret* und *kraß* in verschiedenen Diskursfunktionen sowie Diskursmarkern wie *weißt du*, *verstehst du*, *hey alter*, *ich schwör.*« – Das Weglassen von Artikelformen und Präpositionen ist auch im in der Zürcher Jugendsprache anzutreffenden Ethnolekt üblich. Ein typisches Beispiel dafür ist etwa die Formulierung »Ich gang Bahnhof« (»Ich gehe Bahnhof«) statt »Ich gang zum Bahnhof«. Interessant ist, dass die Formulierung »Ich lüte Hadise a« (»Ich rufe Hadise an«) in Standarddeutsch korrekt wäre, im Schweizer (hier Zürcher) Dialekt aber als fremdsprachliche Abweichung erkennbar wird, da es heißen müsste »Ich lüte

dass ihre – bildungsnahen – Kinder durchaus in der Lage sind zu unterscheiden, wann sie diesen in ihren Peergroups als cool geltenden Code gewinnbringend benutzen (das kann auch zum Zweck der Provokation sein, um Eltern und Lehrpersonen zu verunsichern) und wo er eher nicht angebracht ist bzw. wo er Nachteile bringt. Das bedeutet nichts anderes, als dass diese in bildungsnahen Verhältnissen aufwachsenden Kinder und Jugendlichen über Codevarianten verfügen, welche ihnen ein Switchen ermöglichen – ganz im Gegensatz zu ihren in bildungsfernen Verhältnissen aufwachsenden Gleichaltrigen, welche möglicherweise nur eine einzige, als defizitär wahrgenommene Codevariante beherrschen. In der Terminologie Pierre Bourdieus ausgedrückt, der die Chiffre des Marktes auch im Zusammenhang mit der Sprache und dem Sprechen eingeführt hat, kann man davon ausgehen, dass Kinder und Jugendliche aus bildungsnahen Verhältnissen absolut in der Lage sind, ihre sprachlichen Produkte an die jeweilige Sprechsituation anzupassen, dass sie also »die Kriterien, die auf ihre Produkte angewendet werden«, zu einem guten Teil selber bestimmen: Unter Gleichaltrigen kommt eine bestimmte Sprechweise gut an – im Theaterkurs aber vielleicht eine andere. Die sogenannt bildungsfernen Kinder und Jugendlichen aber gehören zu jenen Akteurinnen/Akteuren, die nach Bourdieu »nicht in der Lage sind, auf die von ihnen selbst [...] angebotenen sprachlichen Produkte diejenigen Kriterien anwenden zu lassen, die für ihre eigenen Produkte am günstigsten sind«[39]. Sie haben eben vielleicht nur eine Codevariante zur Auswahl, die im Rahmen des Bildungssystems wenig ›Gewinn‹ abwirft.

Dass die Sprache nicht der einzige Faktor ist, welcher unsere Wahrnehmung in Bezug auf die Kategorisierung eines sprachlich in Erscheinung tre-

---

dä Hadise a«. – Bezüglich lexikalischen Einheiten, die in Deutschschweizer Ethnolekten in verschiedenen Diskursfunktionen verwendet werden können, wäre etwa das aus dem Englischen entlehnte Wort »easy« zu nennen, das u. a. einfach »okay« bedeuten kann, aber auch »schon gut!« oder »keine Panik«. Diskursmarker wie »hey Mann« oder »hey Alter« sind ebenfalls in der ethnolektal gefärbten Alltagssprache anzutreffen. – Androutsopoulos verweist auch auf das Phänomen des *language crossing* und zitiert dabei Studien aus multiethischen Stadtteilen Hamburgs, wo »der Gebrauch türkischer Routinen Bestandteil des üblichen jugendlichen Sprachgebrauchs ist«. Jannis Androutsopoulos (2001): Ultra korregd Alder! Zur medialen Stilisierung und Popularisierung von »Türkendeutsch«. In: Deutsche Sprache 29 (2001). S. 321-339. Hier: 324-325. Außerdem: Norbert Dittmar (2008): Ethnolektale Varietäten des Deutschen? Eine soziolinguistische Herausforderung. In: Cristina Allemann-Ghionda; Saskia Pfeiffer (Hg): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. S. 57-67. Peter Auer (2003): »Türkenslang«: Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: Annelies Häcki-Buhofer (Hg): Spracherwerb und Lebensalter. S. 225-264.

39 | Bourdieu (2005b): S. 76.

tenden Subjekts – vor allem dann, wenn es sich mündlich äußert – bestimmt, versteht sich von selbst. So besteht Bourdieu auch darauf, die Sprache und ganz besonders die phonologische Kompetenz als eine »Technik des Körpers« zu definieren, als »eine Dimension der Hexis, der physischen Erscheinung, in der sich das ganze Verhältnis zur sozialen Welt und das ganze sozial geprägte Weltverhältnis ausdrücken«[40].

Mit anderen Worten, ein männlicher Jugendlicher (bei männlichen Jugendlichen sind diese Eindrücke meistens stärker), der sich von seinem Kleidungsstil, seinem ›typischen‹ Aussehen und seiner Körperhaltung her als ein ›Jugo‹, also ein aus Exjugoslawien stammender Jugendlicher zu erkennen gibt, verfestigt die als Erwartungen sich äußernden Vorurteile, die aufgrund seiner physischen Erscheinung auftreten (etwa Ängste im Hinblick auf eine potentielle Gewaltbereitschaft – die sich ja vor allem gegenüber Gruppen jugendlicher Migrantinnen/Migranten äußern) noch weiter, wenn er in einer sprachlichen Äußerung typische Merkmale eines Ethnolekts, in diesem Fall der als ›Jugo-Deutsch‹ oder ›Jugo-Slang‹ (vergleichbar der in Deutschland bereits in den 90er Jahren thematisierten ›Kanak-Sprak‹ türkischer Migrantengruppen) bekannten dialektalen Umgangssprache benutzt. Würde er ein gepflegtes Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch sprechen, würde er hingegen die Vorurteile, welche seine physische Erscheinung hervorruft, zumindest zu einem großen Teil entkräften.

Von jenem Blickwinkel aus, von dem Foucault die Welt der Diskurse betrachtet, sieht dasselbe Phänomen von mächtigen oder ohnmächtigen sprachlichen Äußerungen etwas anders aus. Er interessiert sich u. a. dafür, wie Diskurse durch Verknappung kontrolliert werden, indem etwa für gewisse Bereiche Zugangsbeschränkungen herrschen:

»Verknappung diesmal der sprechenden Subjekte. Niemand kann in die Ordnung des Diskurses eintreten, wenn er nicht gewissen Erfordernissen genügt, wenn er nicht von vornherein dazu qualifiziert ist. Genauer gesagt: nicht alle Regionen des Diskurses sind in gleicher Weise offen und zugänglich; einige sind stark abgeschirmt (und abschirmend), während andere fast allen Winden offen stehen und ohne Einschränkungen jedem sprechenden Subjekt verfügbar erscheinen.«[41]

Foucault hat bezüglich der Diskurse, die »stark abgeschirmt« sind, vor allem Spezialdiskurse im Blick, wie etwa den wissenschaftlichen oder den politischen Diskurs. Der beschriebene Mechanismus aber kann auch in anderen Bereichen beobachtet werden. Dieses »Von vornherein qualifiziert«-Sein, um überhaupt in einen Diskurs eintreten zu können, ist das entscheidende Moment. Denn da-

40 | Bourdieu (2005b): S. 94.

41 | Michel Foucault (2007) [1974]: Die Ordnung des Diskurses. S. 26.

mit spricht Foucault etwas an, was Bourdieu in seinen Untersuchungen zum Lebensstil als kulturelles Kapital bezeichnet hat, welches nur bis zu einem gewissen Grad erlernt werden kann, zu einem großen Teil aber ›vererbt‹ wird. Kinder und Jugendliche, die in einem bildungsnahen Umfeld aufwachsen, akkumulieren dieses Kapital einfach, ohne dass es in ihren Familien und ihrem sozialen Umfeld überhaupt jemals thematisiert würde.

»Die Akkumulation kulturellen Kapitals von frühester Kindheit an – die Voraussetzung zur schnellen und mühelosen Aneignung jeglicher Art von nützlichen Fähigkeiten – [findet] ohne Verzögerung und Zeitverlust nur in Familien statt [...], die über ein so starkes Kulturkapital verfügen, daß die gesamte Zeit der Sozialisation zugleich eine Zeit der Akkumulation ist. Daraus folgt, daß die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital ist.«[42]

Teil dieser Übertragung ist auch jene kategoriale Haltung zur Schriftlichkeit, welche später in diesem Kapitel näher ausgeführt wird (vgl. 1.7 Schriftlichkeit als Basis für das kulturelle Kapital).

Um ein konkretes, anschauliches Beispiel zu geben: Anlässlich der Lesung der türkischen Autorin Ayse Kulin im Literaturhaus Zürich[43] waren neben einer Anzahl typischer Literaturhausbesucher/-innen, also Personen, deren kulturelles Kapital es ihnen problemlos gestattet, in die Ordnung des für diesen Ort charakteristischen literarischen Diskurses einzutreten, auch in der Schweiz lebende Türkinnen/Türken, die vermutlich über die Vermittlung türkischer Netzwerke zum ersten Mal an einem typischen Ort legitimer Kultur in der Schweiz eine Lesung miterlebten – darunter auch ein Schüler einer Berufsschulklasse, welche mit ihrem Lehrer gekommen war. Der türkische Jugendliche wäre im Vorfeld und während der Lesung niemals auf die Idee gekommen, dass er in diesem Umfeld eine Frage an die berühmte (ihm aber bisher nicht bekannte) Schriftstellerin stellen könnte. Er sah die Veranstaltung als typische Schulexkursion, die an einen Ort führte, welchen er allein niemals betreten würde, der für ihn also in gewisser Weise verschlossen ist, da sein kulturelles Kapital nicht ausreicht, um sich darin ganz selbstverständlich aufzuhalten und zu bewegen. Als im Anschluss an die Lesung von verschiedenen türkischen Besucherinnen/Besuchern sehr konkrete und keineswegs nur literaturrelevante Fragen an die Autorin gestellt wurden (zum Teil in gebrochenem Deutsch, zum Teil auf Türkisch – was wegen der Anwesenheit der Übersetzerin kein Prob-

42 | Pierre Bourdieu (2005a) [1992]: Die verborgenen Mechanismen der Macht. S. 58.

43 | Lesung am 15. September 2010. Ayse Kulin erreicht in der Türkei einen hohen Bekanntheitsgrad – u. a. auch dadurch, dass einige ihrer Erzählungen und Romane verfilmt wurden und deshalb einem breiten Fernsehpublikum bekannt sind. Informationen zur Lesung unter http://www.literaturhaus.ch (abgerufen: 7. Oktober 2015).

lem darstellte), als also ein Diskurs eröffnet wurde, von welchem der Jugendliche sich nicht ausgeschlossen fühlte, bedauerte dieser plötzlich, sich nicht darauf vorbereitet zu haben, Fragen zu stellen. Mit anderen Worten: Er realisierte, dass es in dieser Konstellation für ihn möglich gewesen wäre, eine Frage zu stellen, sein Interesse zu verbalisieren, sich in den Diskurs einzuschalten. Seine türkische Herkunft, also das, was er an Kulturkapital allein dadurch mitbringt, dass er in einer türkischen Familie aufgewachsen ist, qualifizierte ihn im Vorhinein dafür – während er im Vorfeld – zu Recht – annahm, für eine literarische Veranstaltung an einem Ort der legitimen Kultur sei jenes kulturelle Kapital, welches er in seiner Familie ›vererbt‹ bekommen hat, absolut nicht ausreichend bzw. nicht passend.

Hier kommt nun wiederum das Bildungssystem in den Fokus, von welchem Bourdieu sagt, dass es »über die äußerst komplexen Mechanismen« dazu beiträgt, »die Distribution des kulturellen Kapitals und damit auch die Struktur des sozialen Raums zu reproduzieren«[44]. Ein Element unseres Bildungssystems, man könnte auch sagen, die Basis jeder Idee von ›Volksbildung‹, ist, dass es formelle Gleichheit postuliert, also davon ausgeht, dass jede/-r dieselben Bildungschancen hat. Die Grundlage für diese formelle Gleichheit ist die Normierung – jede/-r soll dasselbe Lernziel erreichen und wird nach denselben Kriterien geprüft. Diese Normierung wird in einem anderen Zusammenhang noch von Bedeutung sein, wenn es um das konkrete Schreiben der Schulhausromane geht. Hier aber soll noch einmal Michel Foucault zu Wort kommen, welcher genau darin die Voraussetzung dafür sieht, dass individuelle Unterschiede oder auch soziale Unterschiede und Hierarchien als so dominant wahrgenommen werden und eine entsprechende Wirkung entfalten:[45] »Die Macht der Norm hat innerhalb eines Systems der formellen Gleichheit so leichtes Spiel, da sie in die Homogenität, welche die Regel ist, als nützlichen Imperativ und als präzises Meßergebnis die gesamte Abstufung der individuellen Unterschiede einbringen kann.«[46]

Um zu einem solchen Messergebnis zu kommen, muss zunächst einmal gemessen werden – anhand der Skala der entsprechenden Norm. Das Instrument dafür ist die Prüfung, wie sie – in gewisser Abwandlung – seit Ende des 18. Jahrhunderts im Schulwesen üblich ist. Erst über die Prüfung werden Qualifikationen oder Defizite sichtbar und auch speicherbar und somit zu einem späteren Zeitpunkt abrufbar, also dauerhaft festgelegt; erst die Prüfung – deren Ergebnis sich in einem abgestuften Notensystem manifestiert – schafft

44 | Bourdieu (1998): S. 35.

45 | Foucault kommt in seinen Ausführungen, in welchen es um die Etablierung der Institution des Gefängnisses geht, an dieser Stelle auf das Bildungssystem und ganz explizit auf die Prüfung zu sprechen.

46 | Foucault (1977): S. 237-238.

die Kategorien der/des guten, schlechten oder mittelmäßigen Lernenden. So sind Schulzeugnisse für die weitere berufliche – und wohl auch private – Zukunft von Schülerinnen/Schülern entscheidend, und zwar so selbstverständlich, dass wir diese Tatsache häufig gar nicht mehr wahrnehmen. Denn über die Prüfung, die Zeugnisse, die Urteile, werden Schüler/-innen im System der Bildung erst sichtbar:

»Die Prüfung kombiniert die Techniken der überwachenden Hierarchie mit denjenigen der normierenden Sanktion. Sie ist ein normierender Blick, eine qualifizierende, klassifizierende und bestrafende Überwachung. Sie errichtet über den Individuen eine Sichtbarkeit, in der man sie differenzierend behandelt.«[47]

Die Sichtbarkeit der Unterschiede – auch in der äußeren Erscheinung – ist ein wesentlicher Faktor in Bourdieus diesbezüglichem Basiswerk »Die feinen Unterschiede«[48], in welchem er Lebensstil- und Geschmackfragen als Teil des kulturellen Kapitals analysiert. Obwohl die Sprache und das Sprechen nicht von der physischen Erscheinung zu trennen sind, möchte ich doch wieder explizit auf die Sprache zurückkommen, da, wie das Beispiel des türkischen Jugendlichen bei der Lesung im Literaturhaus Zürich gezeigt hat, die Sprache ein besonders zuverlässiger Indikator für das »inkorporierte kulturelle Kapital«[49] eines Sprechers/einer Sprecherin darstellt, das auch die Situationen und Diskurse determiniert, in welchen der-/dieselbe als Subjekt in Erscheinung tritt. Ein Beispiel dafür ist die Autor-Funktion, so wie Foucault sie definiert und von der hier schon die Rede war.

Wer seine eigene Sprachkompetenz als nicht ausreichend einschätzt, schreckt davor zurück, die ›Autor-Funktion‹ in welchen Diskursen auch immer zu übernehmen, die über den Rahmen eines engen, geschützten sozialen Umfeldes (Familie, Kollegenkreis am Arbeitsplatz) hinausgeht, er oder sie wird sich hüten, mittels Sprache als Subjekt in Erscheinung zu treten, bzw. wird alles daran setzen, genau das nicht zu tun.[50] Was in sozialen Situationen als Zurückhaltung wahrgenommen werden mag, was häufig als Schüchtern-

47 | Foucault (1977): S. 238.

48 | Bourdieu (1987).

49 | Bourdieu (2005a): S. 55-59.

50 | Wie Foucault feststellt, ist die Autor-Funktion ja »eine der möglichen Spezifikationen der Subjekt-Funktion« (Foucault [2003]: S. 259), also können die in diesem Zusammenhang erwähnten Personen durchaus in anderer Form als Subjekt in Erscheinung treten. – So kann man die Repräsentation männlicher Jugendlicher mit einem sogenannten Migrationshintergrund in der Öffentlichkeit durchaus ebenfalls als Aussage innerhalb eines gesellschaftlichen Diskurses deuten: die Kleidung, die Körperhaltung, die Sprechweise, die Art und Weise, sich in der Öffentlichkeit zu bewegen, etc.

heit oder auch Gleichgültigkeit bzw. als mangelnde Motivation ausgelegt wird, nämlich das Sich-nicht-Äußern, wie es sich etwa in der Standardantwort »keine Ahnung« oder »egal« manifestiert, steht häufig für die (berechtigte) Angst, sich nicht adäquat ausdrücken zu können (also nicht die ›richtigen Worte‹ für die entsprechende soziale Situation zur Verfügung zu haben).

Mit dieser Definition der Autor-Funktion – die sich immer noch im Feld der Sprache bewegt – verlässt man wie gesagt die engen Grenzen des literaturwissenschaftlichen Diskurses und öffnet den Begriff für verschiedenste Formen der Selbstäußerung, alltägliche ebenso wie künstlerische. Ja, man begibt sich damit mitten in jenen philosophischen und politischen Diskurs, welcher mit der Aufklärung seinen Anfang nahm und der den Menschen als mündige Bürgerin/mündigen Bürger, seine (Mit-)Verantwortung für sein Leben und in der Folge auch für die politischen Prozesse in zunehmend demokratischen Gesellschaften ins Zentrum stellt, ihn also zum Subjekt macht. Als Subjekt hatte der Mensch plötzlich die Freiheit, aus sich selber etwas zu machen, sich weiterzuentwickeln, sich zu bilden, sozial aufzusteigen. Nicht umsonst stand diese heute als »anthropologische Wende«[51] bezeichnete Entwicklung kurz vor Beginn jenes Jahrhunderts, welches auch das Jahrhundert des Bürgertums genannt wird. Dieses wird durch den – von der Industrialisierung geförderten – Aufstieg des Bürgertums zu Macht und Einfluss und schließlich sogar zur eigentlich führenden Gesellschaftsschicht symbolisiert. Die Erfolgsgeschichte des Romans

51 | Ich greife die Definition dieses je nach akademischem Fach sehr vielseitig verwendeten Begriffs hier in dem Sinne auf, wie ihn Norbert Ricken – auf dessen »Beiträge zur Genealogie der Bildung« ich in der Folge noch weiter eingehen werde, beschreibt: »Insbesondere die Auffassung, dass Menschsein kein statischer Zustand, in den der Mensch hineingeboren werde, sondern eine – lebenslange – Aufgabe sei, der er nur durch die selbstbezüglich gedachte Entfaltung und Entwicklung seiner Anlagen und Fähigkeiten und insofern nur durch mit Welt vermittelter Selbstgestaltung nachkommen könne, vermag den aufklärerischen Grundgedanken der Bildung angemessen zu markieren; auch wenn mit dieser spätaufklärerisch einsetzenden ›Enttheologisierung‹ der Bestimmung des Menschen (noch) nicht eine endgültige Distanzierung vom christlichen Selbstverständnis einhergegangen ist, so vollzieht sich doch mit und in ihr eine zunehmend bedeutsamer werdende ›anthropologische Wende‹, die die Menschen schließlich aus den traditionellen Strukturen einer christlich-dogmatisch begründeten und pastoral praktizierten ›Führung der Führungen‹ befreit und sie zugleich einer ebensolchen, allerdings nun ausschließlich anthropologisch begründeten und pädagogisch praktizierten Führungsfigur unterwirft. – Mit ihr lässt sich daher der von Foucault vielfach beschriebene moderne Wandel der Macht nicht nur auch anthropologisch nachvollziehen, sondern auch – durchaus in seinem Kern – als ein spezifisch *anthropologischer* Wandel beschreiben.« Norbert Ricken (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. S. 247-248 (Hervorhebung im Original).

als eine literarische Form, welche die Entwicklung bzw. das Schicksal des Individuums ins Zentrum rückt, ist symbolischer Ausdruck dieser Entwicklung. Beides wirkt bis heute fort, und beides steht in direktem Zusammenhang mit jener Idee von Bildung, wie sie Ende des 18. Jahrhunderts aus der neohumanistischen Schule, aus welcher die frühen deutschen Bildungstheoretiker hervorgingen, im Hinblick auf eine zunehmend vom Bürgertum dominierte Gesellschaft ihren Anfang genommen hat. Deshalb soll dieser Bildungsbegriff, wie er bis heute direkt auf die Institution Schule und auf die dort zur ›Gesellschaftsfähigkeit‹ ausgebildeten Schüler/-innen einwirkt, nun historisch-genealogisch etwas genauer hergeleitet werden.

1.2 Die Subjektwerdung des Menschen durch Bildung

Bei der folgenden Diskussion des Bildungsbegriffs stütze ich mich u.a. auf den Band von Norbert Ricken, in welchem er eine »Genealogie der Bildung« entwirft und darin Bildung auch als Dispositiv im Sinne Foucaults[52] versteht. Dieser wiederum begreift Dispositiv als einen bestimmten Typ von Genese, der sich aus zwei wesentlichen Momenten zusammensetzt: Die »Prävalenz einer strategischen Zielsetzung«, deren Realisierung immer wieder mit unvorhergesehenen, zum Teil geradezu unvorhersehbaren und absolut heterogenen Folgen konfrontiert wird, die eine »Readjustierung der heterogenen Elemente [...] verlangt«, was ihrerseits zu einem »Prozeß der ständigen strategischen Wiederauffüllung«[53] führt. Obwohl Foucault sich in seinen Arbeiten nie explizit mit dem komplexen Bereich der Bildung oder des Bildungssystems auseinandergesetzt hat, scheint sein Instrumentarium geradezu auf das sichtbare wie das unsichtbare Netz zugeschnitten, das zwischen den im Bildungsdispositiv aktiven Elementen geknüpft ist. Reinhard Koselleck führt das in seiner Einleitung des zweiten Bandes über das »Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert« näher aus, worin er die »anthropologische und semantische Struktur der

52 | »Was ich unter diesem Titel [Dispositiv – G. W.] festzumachen versuche, ist erstens ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturale Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebensowohl wie Ungesagtes umfaßt. Soweit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selber ist ein Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann.« Michel Foucault (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. S. 119-120.

53 | Foucault (1978): S. 121.

Bildung«[54], wie sie sich im spezifisch deutschen Bildungsbegriff spiegelt, erläutert. Dabei kommt er zu dem Schluss:

»So bleibt die spezifische Kombination des Leistungs- und Herrschaftswissens, die Bildung [...] mit Arbeit kontaminiert. Hier ist sie unabdingbar, um den Herausforderungen der arbeitsteiligen Welt zu begegnen und um in der Abfolge der Generationen stets aufs neue verwirklicht zu werden. So wenig die Bildung einst auf den Bürger zurückgeführt werden konnte, so groß bleiben heute ihre Chancen, auch die Transformationen der bürgerlichen Gesellschaft zu überdauern.«[55]

Ich möchte nun versuchen, den Bildungsbegriff, so wie er die Vorstellung von Bildung in den deutschsprachigen Ländern geprägt hat und heute immer noch wirksam ist, aus seinen historischen Zusammenhängen herzuleiten. Im Zentrum der Aufklärung, die ja deshalb auch als anthropologische Wende bezeichnet wird, steht jenes bis heute die modernen Gesellschaften prägende Moment der Befreiung des Menschen aus den »traditionellen Strukturen einer christlich-dogmatisch begründeten und pastoral[56] praktizierten ›Führung der Führungen‹«[57], also der feudalen Gesellschaft samt ihrer Machtkomplizenschaft mit der Kirche. In dieser Befreiung liegt auch die Geburtsstunde des Bildungsgedankens. Wenn der Mensch nicht mehr in eine statische Situ-

54 | Reinhart Koselleck (1990): Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: Reinhart Koselleck (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen. S. 11-46.

55 | Koselleck (1990): S. 46.

56 | »Unter Pastoralmacht versteht Foucault eine Art der Menschenführung, die sich auf jede Lebenssituation erstreckt und die gesamte Existenz des Menschen bis in die feinsten Detailfragen hinein bestimmen will.« Michael Ruoff (2007): Foucault-Lexikon. Entwicklung – Kernbegriffe – Zusammenhänge. S. 161-162. Foucault hat sich vor allem in seinen Vorlesungen zu Gouvernementalität am *Collège de France* 1978 mit dem Thema der pastoralen Macht auseinandergesetzt: »Denn was heißt im Grunde, die Welt pastoral zu regieren? [...] eine spezifische, auf das Heil gerichtete Ökonomie, eine spezifische, auf den Gehorsam gerichtete Ökonomie, eine spezifische, auf die Wahrheit gerichtete Ökonomie, wenn man dieses Schema auf Gott anwendet, wenn Gott die Welt pastoral regiert[e] und solange Gott [sie] pastoral regiert hat, mochte dies heißen, daß die Welt einer Ökonomie des Heils unterworfen war, das heißt, sie war dazu gemacht, daß der Mensch sein Heil finde. Das heißt, genauer noch, daß die Dinge der Welt für den Menschen gemacht waren und daß der Mensch nicht gemacht war, um endgültig in dieser Welt zu leben, sondern um in eine andere Welt überzugehen.« Michel Foucault (2006) [2004]: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. S. 341-342.

57 | Ricken (2006): S. 248.

ation eines Standes hineingeboren ist, die sein Menschsein von Grund auf definiert und (in Kombination mit der Religion) auch die Sinnfrage des Lebens beantwortet, dann muss diese Sinnfrage neu gestellt werden. Mit der Zuerkennung eines freien Willens und einer freien Entfaltungsmöglichkeit gesellt sich zur Freiheit deshalb auch die Verpflichtung zur Entfaltung und Entwicklung – zur Bildung.

Wie stark diese Verpflichtung zur Bildung auch in der heutigen Gesellschaft wirkt, bekommen gerade jene zu spüren, welche dieser Verpflichtung nicht nachzukommen imstande sind: etwa jene Kinder und Jugendlichen, die aufgrund eines Migrationshintergrunds schlechte Voraussetzungen (in Bourdieus Worten wenig kulturelles und soziales Kapital) für diese Anforderungen des Bildungssystems mitbringen. Oder, wie Norbert Ricken es formuliert: Bildung ist »wie kaum ein anderes ›anthropologisches Deutungsmuster‹ […] als praktisch-theoretisches Konzept mit der modernen ›Geburt des Subjekts‹ verknüpft und damit im deutschen Diskurs elementarer Teil des modernen Selbstverständnisses«[58].

Diese Subjektwerdung, bei Johann Gottfried Herder auch als »Menschwerdung« bezeichnet, ist also die Basis für das Konzept von Bildung, das sich in der Folge entwickelt – und das bis heute ein einflussreiches Element des gesellschaftlichen Systems darstellt.[59] Herder geht als eine der prägenden Figuren des Neuhumanismus Ende des 18. Jahrhunderts in seiner Kulturphilosophie von einem idealisierten Menschenbild aus, von einer Idee des Strebens nach dem idealen Menschen. Doch ein solches Ideal lässt sich zwar in Visionen beschreiben, ist aber kaum mit Bildungsstandards und Lehrplänen zu erreichen. Sieht man Herder neben seiner Rolle als Visionär jedoch auch als Vordenker des (deutschen) Bildungssystems, so ist es nicht weiter verwunderlich, dass in seinen Formulierungen neben der Idealisierung des freien Willens und der Menschlichkeit bereits auch die Strenge des Schulmeisters zu finden ist, der Nachsicht hat mit den Schwächen seiner Schäfchen und doch darauf besteht, dass sie schon könnten, wenn sie nur wollten: »So ist der Mensch im Irrthum und in der Wahrheit, im Fallen und Wiederaufstehen Mensch, zwar ein schwaches Kind, aber doch ein Freigebohrner: wenn noch nicht vernünftig so

58 | Ricken (2006): S. 211.

59 | Wie Ricken mehrfach feststellt, wird der Einfluss des Bildungssystems im System der Macht bis heute unterschätzt. Ricken liefert übrigens die bildungshistorische Untermauerung von Bourdieus Analysen moderner Gesellschaften, in welchen er immer wieder das Bildungssystem als den Ort der Reproduktion sozialer Machtverhältnisse bezeichnet.

doch einer bessern Vernunft fähig, wenn noch nicht zur Humanität gebildet, so doch zu ihr bildbar.«[60]

Das entscheidende Wort in dieser Aussage ist »bildbar«. Zwar ist bei Herder der Begriff Bildung – und entsprechend auch das Wort bildbar – noch nicht fest definiert und kann verschiedene Bedeutungen aufweisen[61], und doch steckt darin im Kern bereits das, was auch heute noch unter diesem Begriff verstanden wird: die Verpflichtung nämlich, aus seinem Leben etwas zu machen. Denn, so Herder weiter, es sind »die Vorzüge des Menschengeschlechts ihm nur als Fähigkeit angebohren«[62], sodass er diese nun durch »Erziehung, Sprache, Tradition und Kunst«[63] selbst erwerben muss.

Und so lautet seit Ende des 18. Jahrhunderts und bis heute das Zauberwort, mit dem man soziale Missstände zu bekämpfen sucht: Bildung. Ist der Mensch erst einmal gebildet, kann er sich selber vor der Misere bewahren. Bildung als Mittel der Subjektwerdung spielt in allen großen sozialen Bewegungen der letzten Jahrhunderte eine zentrale Rolle: zunächst beim Aufstieg des Bürgertums, später in der als Klassenkampf geführten Emanzipationsbewegung der Arbeiterschaft oder dann im Kampf der Frauen um die Gleichstellung der Geschlechter, in den Unabhängigkeitsbewegungen ehemaliger Kolonien oder in der Diskussion um die Integration von Migrantinnen/Migranten. Immer stand und steht die Bildung bzw. der Zugang zur Bildung im Zentrum. Angesichts dieser Bedeutungs- und Machtfülle kann man durchaus im Sinne Foucaults von einem Bildungsdispositiv sprechen, definiert Foucault Dispositiv doch als eine machtstrategische »Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestanden hat, auf einen *Notstand* (urgence) zu antworten.«[64] Und in der Tat ist Bildung seit Ende des 18. Jahrhunderts ja nicht nur eine positive Vision, sondern immer auch die Antwort auf Notstände aller Art. Wie und warum Bildung im Hinblick auf das SR-Projekt als Dispositiv zu denken und zu analysieren sein muss, wird weiter unten noch ausgeführt. Zunächst aber soll der Bildungsbegriff, mit welchem ich arbeiten möchte, noch etwas näher bestimmt werden.

---

60 | Zit. nach: Ricken (2006): S. 252 (Ricken zitiert die historisch kritische Herder-Ausgabe von Bernhard Supphan, Berlin 1977-1913 (Er verweist auf die entsprechenden Stellen: »›Geschichte der Menschheit‹ 1784-1791; vgl. insbes. Herder 1881, VII wie 1887, XIII. S. 147.«).

61 | »›Bildung‹, ›Kultur‹ und ›Aufklärung‹ treten häufig synonym auf. Herder liebt nicht die ›logische Pünktlichkeit der Begriffe‹. Die gleichen Wortkörper können auf unterschiedliche Bedeutungen verweisen.« Georg Bollenbeck (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. S. 122.

62 | Zit. nach: Ricken (2006): S. 253 (Herder 1909, XIV 435).

63 | Zit. nach: Ricken (2006): S. 253 (Herder 1909, XIV 435).

64 | Foucault (1978): S. 120 (Hervorhebung im Original).

1.3 Bildung als Wechselwirkung von Mensch und Welt und die Funktion der Sprache in diesem Prozess

»Der wahre Zwek des Menschen [...] ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlassliche Bedingung. Allein ausser Freiheit erfordert die Entwikkelung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus.«[65]

Dieser vielzitierte Abschnitt aus Wilhelm von Humboldts Schrift »Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen« ist ein gutes Beispiel dafür, dass Humboldts Ideen zur Bildung allgemein und zur Allgemeinbildung bis heute höchst widersprüchlich ausgelegt werden können. So könnte obenstehendes Zitat auch gut von Kulturpessimistinnen und Medienkritikern des 21. Jahrhunderts als Erklärung dafür herbeizitiert werden, dass der Umgang vieler Jugendlicher mit den »verdummenden« neuen Medien, welche sie in »einförmige Lagen« versetzten, für deren »Bildungsferne« mitverantwortlich zu machen seien. Umgekehrt aber kann diese Aussage Humboldts durchaus auch dahingehend verstanden werden, dass Bildung innerhalb einer Gesellschaft mehr sein müsste als in einem Schullehrplan festgelegte Ziele, die von möglichst vielen Lernenden in einer festgeschriebenen Frist zu erreichen sind.

Aus Humboldt'scher Sicht aber müssten diese beiden Interpretationen als zu einseitig und zu oberflächlich zurückgewiesen werden. Folgt man dem Erziehungswissenschaftler und Humboldt-Kenner Dietrich Benner, wenn er sich in die Gedankengebäude Humboldt'scher Bildungstheorie (die ja vor allem in kürzeren Schriften oder Fragmenten enthalten ist) begibt, dann werden darin Dimensionen im Humboldt'schen Denken eröffnet, die spannende Bezüge zu aktuellen Debatten herstellen.[66] Denn Benner versucht, Humboldt als »neuzeitlichen Bildungstheoretiker« fassbar zu machen, welcher Bildung weder allein vom Menschen her definiert (»Herrschaft des Menschen über die Welt«) noch systemisch (»Anpassung des Menschen an vorgegebene Weltinhalte«),

65 | Wilhelm von Humboldt (1960a): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Wilhelm von Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band 1. S. 56-233 (I, 91-I, 254). Hier: S. 64 (I, 107).

66 | Vgl. Dietrich Benner (2003) [1990]: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform.

sondern der unter dem Stichwort Bildung eine »Wechselwirkung von Mensch und Welt«[67] zu denken versuchte.

Vielleicht sollte man noch ergänzen, dass in Humboldts Argumentationen Bezüge zu den politischen, religiösen und gesellschaftlichen Strömungen seiner Zeit im Vordergrund stehen, dass viele Argumente aus heutiger Perspektive deshalb entsprechend missverständlich sein können.[68] Humboldt kämpfte mit seinen Schriften nicht nur gegen eine ständische Ordnung an, in welcher den Menschen von Geburt an eine Bestimmung zugewiesen wurde, sondern bereits auch gegen ein aufstrebendes aufgeklärtes Bürgertum, das sich als »die gültige Repräsentationsform des emanzipierten Menschseins«[69] verstand.

Um Aussagen von Herder und Humboldt in ihrer weitreichenden Wirkung zu verstehen, muss man sich vor Augen führen, dass der deutsche Bildungsbegriff, wie Koselleck es formuliert, »nicht spezifisch bürgerlich oder politisch konzipiert worden« ist, »sondern primär theologisch«[70]. Dazu gehörte, dass der nach den Regeln der Vernunft handelnde Mensch der Aufklärung als Vollender/-in der göttlichen Schöpfung verstanden wurde, aber ebenso – und das ist für den Aufschwung der Technik und die Entwicklung des Industriebürgertums von Bedeutung –, dass im menschlichen »Erkennen und Ausnutzen der Kräfte der Natur« ein Zeugnis für »die Schöpfungskraft Gottes« gesehen wurde.[71] Der Mensch kommt Gott also näher, und zwar in seinem vernunftbetonten Handeln. Oder, wie Klaus Giel es in seinem Aufsatz zu »Aufklärung und Volkskultur« ausdrückt: »Als Organ der Erhellung der Natur wird die Vernunft zum Medium, in dem Gott sich den Menschen mitteilt, und infolgedessen auch zum Medium, in dem der Mensch Gott als wahrem Gott frei gegenüberzutreten vermag, um ihn nicht länger als launischen Despoten fürchten zu müssen.«[72] Dass diese durchaus religiösen Mustern folgende Vorstellung des Schaffens und Formens der Welt auch den Wunsch zur Folge hatte zu erziehen, leuchtet ein. Und so ist es »der Erziehungsanspruch derer, die sich als aufgeklärt verstehen, der den Bildungsbegriff [im 18. Jahrhundert – G. W.] auf ein pädagogisches Gleis setzte«, indem Bildung auch »aktiv als Formung [...] auf vorgegebene Ziele hin«[73] begriffen wird. Heute finden wir diese Bedeutungsvariante vor allem im Begriff der Ausbildung (vgl. Kapitel 1.4).

---

67 | Benner (2003): S. 33-34.

68 | Vgl. Klaus Giel (1987): Aufklärung und Volkskultur. Der Beitrag Wilhelm von Humboldts zum Diskurs der Moderne. In: Rudolf Hoberg (Hg.): Sprache und Bildung. Beiträge zum 150. Todestag Wilhelm von Humboldts. S. 257-294. Hier: S. 266-271.

69 | Giel (1987): S. 266-267.

70 | Koselleck (1990): S. 16.

71 | Humboldt zit. nach: Giel (1987): S. 266.

72 | Giel (1987): S. 267.

73 | Koselleck (1990): S. 18.

Für die Entwicklung des Bildungsbegriffs im deutschsprachigen Raum ist diese protestantische, religiöse Komponente der Aufklärung nicht unwesentlich, denn wie Georg Bollenbeck in seinem Standardwerk zum deutschen Bildungsbürgertum schreibt, will das Luthertum Religion und Religiosität eben gerade nicht institutionalisieren und kontrollieren und ermögliche es, dass Religiosität individuell gelebt werden könne, besonders als »spezifisch protestantische ›innere Mission‹ durch das Gewissen«[74], der Aufforderung des Menschen zum Gespräch mit sich selbst.[75] Bollenbeck kommt zu dem Schluss: »Wo Religion aufgeklärt wird, können die Aufklärer religiös bleiben.«[76] Und das bedeutet: »In der Dominanz der ›moralischen Gesinnung‹, der Abwertung des ›Äußerlichen‹ und Aufwertung des ›Inneren‹ lebt ein verweltlichter Protestantismus, ohne den ein spezifisch deutscher Bildungsbegriff undenkbar ist.«[77]

Mit dieser auf das Innere gerichteten »Bildung des Herzens« wurde, wie Koselleck sagt, »die Aufklärung nicht verabschiedet, sowenig wie die Erziehung als Mittel der Ausbildung. Aber beide wurden integriert in einen kommunikativen Prozeß, den – religionssoziologisch gesprochen – die protestantischen Laienpriester vorantrieben, um die personale Selbstbildung zu induzieren. Zweck war die Bildung des ganzen Menschen als Zweck seiner selbst.«[78] In dieser Festschreibung des Bildungsbegriffs auf das Individuum liegt nach Koselleck zwar der Kern des Bildungsbegriffs, damit Bildung aber zur Grundlage einer spezifischen Lebensführung, eines Lebensstils werden konnte, musste die Innerlichkeit dieser Selbstwerdung auch eine kommunikative Leistung erbringen – in Form einer »vita activa«[79]. Dabei spielt – als Teil des geselligen, gebildeten Lebensstils – auch die schriftliche Kommunikation in ihrer elaborierten

---

74 | Bollenbeck (1994): S. 106.

75 | Wenn diese ›Selbstgespräche‹ in Form von Tagebüchern stattfinden, dann werden sie zu »selbstreflexiven Akten der Bemühungen um eine symbolische Kontrolle«. Hier kommt das Moment der Schriftlichkeit ins Spiel bzw. das, was Maas als »schriftkulturelle Entwicklung« bezeichnet: »Für diese war entscheidend, dass die Verfügung über die Schrift funktional nicht eingeschränkt war, sondern als symbolisches Mittel zur Kontrolle der Lebensverhältnisse genutzt werden konnte, zu einer Buchführung über das Leben, also in der oben angesprochenen Perspektive der Persönlichkeitsentwicklung: als Ausbau der Ressourcen zur Erweiterung der *Ich*-Funktionen (der Etablierung des *Selbst* ...). Nur im Sinne einer solchen Veränderung des persönlichen Verhältnisses zur Welt bildet die demotisierte Schriftkultur tatsächlich einen Schlüssel zum ›protestantischen Weltbild‹ i.S. von Weber (das eben auch nicht das lutheranische war!).« Maas (2008): S. 406 (Hervorhebung im Original).

76 | Bollenbeck (1994): S. 106.

77 | Bollenbeck (1994): S. 107.

78 | Koselleck (1990): S. 20.

79 | Koselleck (1990): S. 21.

Form eine entscheidende Rolle. Zum gebildeten Lebensstil gehörte entsprechend eine »hochentwickelte Kunst des Briefeschreibens«, das Schreiben und Publizieren von Tagebüchern und Autobiographien etc. Die Folge davon war, dass »jeder Lebenslauf immer zugleich real und literarisch« war, »eben durch Bildung vermittelt«[80].

Das Modell gebildeter Lebensführung, das von der Idee geleitet ist, dass »ein Leben [aktiv – G. W.] geführt werden müsse, und nicht nur ertragen oder erlitten werden darf«[81], ist auch im 21. Jahrhundert noch prägend. Entscheidend für den Erfolg dieses Modells ist, dass es offen war und bleibt für Bereiche, welche den engeren Kreis des Bildungswissens und der Bildungsgüter überschreiten – Wirtschaft, Industrie, Politik. Entscheidend war die (Selbst-)Reflexion, die sich vor allem in einer elaborierten Schriftlichkeit ausdrückte (vgl. 1.7 später in diesem Kapitel).

Wie das im Detail zu verstehen ist und welchen Einfluss es bis heute auf den Bildungsgedanken hat, soll nun am Beispiel von Humboldts Bildungsdenken vorgestellt werden.

Humboldt wendet sich – obwohl selber geprägt von diesem verinnerlichten Protestantismus – in seinen bildungstheoretischen Schriften gegen die weiter oben erwähnten gesellschaftlichen Strömungen[82] seiner Zeit. Auch wandte sich Humboldt gegen die daraus resultierenden »Vergesellschaftungsformen«[83], deren Folge etwa eine auf Warenproduktion ausgerichtete Arbeitsteilung war und die eine Ausbildung menschlicher Fähigkeiten verlangte, in welcher »die Inhalte, Kenntnisse, Fertigkeiten, Verhaltensweisen«[84], die von den Menschen erwartet wurden, schon im Vorhinein feststehen, da sie jener Idee von Freiheit widersprachen, die für Humboldts Bildungsbegriff so zentral ist. Freiheit entsteht, so Humboldt, allein in einer Wechselwirkung von Mensch und Welt, welcher er allein bildende Wirkung zuspricht. Erst in dieser Wechselwirkung könne der Mensch seine »Bestimmung« selber erarbeiten. Entscheidend an Humboldts Gedankengang ist, dass er der Welt bei dieser Wechselwirkung keine passive Rolle zuspricht. Benner erläutert das folgendermaßen: »Die Bestimmung des Menschen als eines auf Wechselwirkung mit der Welt angewiesenen Wesens kann nur eine solche sein, in der beide Seiten eine Verknüpfung eingehen, die zwar durch den Menschen mit hervorgebracht, als von ihm hervorgebrachte jedoch nicht ohne Mitwirkung der Welt willkürlich erzeugt werden kann.«[85] Bei

80 | Koselleck (1990): S. 23.
81 | Koselleck (1990): S. 23.
82 | U.a. in seiner Abhandlung »Über Religion«: Wilhelm von Humboldt (1960c): Über Religion. In: Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Band 1. S. 1-32 (I, 45-I, 76).
83 | Benner (2003): S. 49.
84 | Benner (2003): S. 91.
85 | Benner (2003): S. 101.

Humboldt selber klingt das etwas komplizierter, und er ist sich der Kompliziertheit auch bewusst, fügt er doch fast entschuldigend an, dass die »Verknüpfung des Ichs mit der Welt« vielleicht »auf den ersten Anblick nicht nur ein unverständlicher Ausdruck, sondern auch ein überspannter Gedanke« sei:

»Bloss weil beides, sein Denken und sein Handeln nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, NichtMensch, d. i. Welt zu seyn, sucht er, soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.«[86]

Mit anderen Worten, der Mensch muss die Welt zunächst als etwas Fremdes erfahren, als etwas, das Nicht-Ich ist und das gleichzeitig auch nicht von einem Ich definiert wird, also völlig unabhängig vom Ich ist. Erst die Erfahrung dieser Fremdheit der Welt kann überhaupt bildende Wirkung haben. In diesem Zusammenhang bringt Humboldt nun auch einen Begriff ins Spiel, welcher uns freundlich vertraut vorkommen muss und den man auch aus einem aktuellen Wissenschaftsverständnis heraus nutzbar machen kann: Entfremdung. Erst mit der Rückkehr aus der Entfremdung, welche die Welt bedeutet, kann die von Humboldt so entschieden betonte Wechselwirkung entstehen: »Zu dieser Absicht aber muss er [der Mensch – G. W.] die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen.«[87]

Dieses ist der Ansatzpunkt, von dem aus Humboldts Bildungsbegriff für mein Vorhaben interessant und aktuell wird. Denn obwohl sich die Bildungsidee und ihre konkrete Umsetzung in den letzten 200 Jahren doch sehr entscheidend von diesem hypothetisch-idealistischen Entwurf entfernt hat, lebt die Idee doch immer noch und immer wieder neu auf – sowohl in verschiedenen reformpädagogischen Strömungen wie auch in sozialpädagogischen Ansätzen, die u. a. auch jeweils dort entwickelt und angewandt werden, wo das staatliche, offizielle Bildungssystem versagt und vorgegebene Bildungsziele nicht erreicht werden. In der aktuellen Situation in Mittel- und Westeuropa trifft das

86 | Wilhelm von Humboldt (1960b): Theorie der Bildung des Menschen. In: Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Band 1. S. 234-240 (I, 283-I, 287). Hier: S. 235 (I, 283).

87 | Humboldt (1960b): S. 237 (I, 285). Benner schreibt dazu in einer Fußnote: »Von hierher lässt sich eine Verbindungslinie zwischen Humboldts Begriff der Entfremdung und dem Entfremdungsbegriff des jungen Marx herstellen, welcher unter Entfremdung das verstand, was Humboldt eine verstellte oder misslingende Rückkehr aus der Entfremdung genannt hätte« – und der deshalb auch für eine »Aufhebung der Entfremdung« plädiert hat. (Benner 1990: S. 104).

beispielsweise auf die Gruppe der sogenannt bildungsfernen Jugendlichen zu, wie sie auch die Zielgruppe des SR-Projekts darstellen. Es ist wohl kein Zufall, dass gerade der Begriff bildungsfern als aktuelle politisch korrekte Bezeichnung gewählt wurde, um die Gruppe jener Familien zu definieren, deren Kinder den Anforderungen des Bildungssystems nicht entsprechen – in der Mehrheit der Fälle in der Schweiz handelt es sich dabei um Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (und meist auch einer anderen Muttersprache) oder aus sozial schwachen Familien (z.B. alleinerziehende Mütter mit schlechter Ausbildung)[88]. Wenn das SR-Projekt unter der Leitidee »Die Welt und sich

88 | Man kann hier am ehesten die ausführlichen Statistiken zu Armut bzw. *working poor* konsultieren. Denn ein niedriger Bildungsstand und eine ausländische Herkunft gehören zu jenen Faktoren, welche Armut begünstigen. Auch Familien mit mehr als zwei Kindern gehören zu jener Risikogruppe, die ganz besonders von Armut betroffen sind, ebenso alleinerziehende Frauen mit einem niedrigen Bildungsstand. Der Schluss ›Armutsgefährdung = Bildungsferne‹ ist zwar nicht als Regel zu verstehen, als Orientierung aber ist sie doch sinnvoll. So lautet die Zusammenfassung einer Publikation des Bundesamts für Statistik zum Thema »Armut von Personen im Erwerbsalter«: »Bestimmte soziodemographische Gruppen sind stärker von Armut und vom Phänomen der Working Poor betroffen: Haushalte von Alleinerziehenden und kinderreiche Familien, jüngere Eltern im Allgemeinen, ausländische Staatsangehörige.« Bundesamt für Statistik (Hg.): Armut von Personen im Erwerbsalter. Armutsquote und Working-Poor-Quote der 20- bis 59-jährigen Bevölkerung in der Schweiz zwischen 2000 und 2005. BFS Aktuell. Neuchâtel 2010. S. 8. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/dienstleistungen/publikationen_statistik/publikationskatalog.html?publicationID=2653 (abgerufen: 14. Januar 2015). Und in der Publikation des Arbeiterhilfswerkes SAH zum Thema Armut heißt es: »Frauen gehören in der Schweiz zu den Teilen der Bevölkerung, die in besonderem Masse armutsgefährdet sind. Betroffen sind Frauen vor allem als Alleinerziehende und als sogenannte ›Working Poor‹ in Niedriglohnbranchen.« Arbeiterhilfswerkes SAH (Hg.): Armut in der Schweiz. Dossier des Schweizerischen Arbeiterhilfswerk SAH, April 2003. S. 6. http://www.kompass.humanrights.ch/cms/upload/pdf/oe/armut_igel.pdf (abgerufen: 14. Januar 2015). Vgl. außerdem: Bundesamt für Statistik (Hg.): Tieflöhne und Working Poor in der Schweiz. Ausmass und Risikogruppen auf der Basis der Lohnstrukturerhebung 2006 und der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung 2006. BFS Statistik der Schweiz. Neuchâtel 2008. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/dienstleistungen/publikationen_statistik/publikationskatalog.html?publicationID=3213 (abgerufen: 14. Januar 2015). Bundesamt für Statistik (Hg.): Sozialhilfe- und Armutsstatistik im Vergleich. Konzepte und Ergebnisse. BFS Statistik der Schweiz. Neuchâtel 2009. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/dienstleistungen/publikationen_statistik/publikationskatalog.html?publicationID=3541 (abgerufen: 14. Januar 2015).

selber in Worte fassen«[89] Jugendliche dazu animieren will, von sich und ihrer Welt zu erzählen, dann bedeutet das nichts anderes, als diese Jugendlichen – zumindest in Ansätzen – dazu zu bringen, dem Stoff, das ›Material‹, das für sie die Welt bedeutet, die »Gestalt ihres Geistes« aufzudrücken, um es in der Humboldt'schen Begrifflichkeit zu sagen. Eigentlich geht es um nichts anderes, als diese Jugendlichen, die sich selber häufig als ›das Fremde‹ erleben, dazu zu bringen, die Welt als das Fremde zu setzen. Indem sie einen Schulhausroman schreiben, indem dieser gedruckt wird und sie den Texten in einer öffentlichen Lesung in einem offiziellen Kulturinstitut auch präsentieren, wagen sie sich in diese Fremdheit hinaus mit der (erhofften) Folge, dass diese ›fremde Welt‹ nach der Rückkehr aus der Entfremdung auf sie zurückwirkt, und, was fast noch wichtiger ist, dass sie umgekehrt in dieser Welt auch ihre Spuren hinterlassen. Dieses »Aufdrücken der Gestalt ihres Geistes« erfolgt bei den Jugendlichen des SR-Projekts in Form von Sprache, und zwar anhand von schriftlichen Texten, von Literatur also, was ebenso kein Zufall ist. Auch hier kann man wieder bei Humboldt ansetzen, denn es ist wohl kaum überraschend, dass er in der Sprache die Vermittlerin zwischen Mensch und Welt sieht.

Auch in dieser Hinsicht geht Humboldts Ansatz weit über das hinaus, als was der Name Humboldt heute vor allem gehandelt wird (etwa als ein die naturwissenschaftliche Forschung behinderndes Konzept einer ganzheitlichen, das heißt philosophisch dominierten universitären Bildung mit einem Schwerpunkt auf den antiken Sprachen). Denn genauso wie der heutige Bildungsdiskurs radikal immer wieder suggeriert, dass Menschen aus anderen Sprachregionen, welche ihre Muttersprache nur in mündlicher Form beherrschen und die Landessprache des Einwanderungslandes nur gebrochen sprechen (der Sprachwissenschaftler Utz Maas, auf dessen komplexe Ausführungen zum Thema der Sprache in der Migrationsgesellschaft ich weiter unten noch näher eingehen werde, nennt das eine Behelfssprache), im Grunde gar keine Sprache hätten, also sprachlos seien, widerspricht Humboldt einer solchen Vorstellung ebenso radikal, indem er feststellt: »Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache; um aber die Sprache zu erfinden, müsste er schon Mensch seyn.«[90] Was bei Humboldt in heutigen Ohren äußerst elitär klingt (man darf bei der Lektüre von Humboldts Schriften nie vergessen, dass der Verfasser aus adeligem Hause stammte und wie viele Theoretiker seine eigenen, unmittelbaren Erfah-

---

89 | So lautet der Titel eines Vortrages, den ich 2010 auf der Jahrestagung der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für Logopädie (SAL) zum Thema gehalten habe und der auch in der Zeitschrift der SAL abgedruckt wurde. Gerda Wurzenberger (2010): Die Welt und sich selber in Worte fassen. In: SAL-Bulletin 138 (2009). S. 5-16.

90 | Wilhelm von Humboldt (1963a): Ueber das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung. In: Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Band 3. S. 1-25 (IV, 1/2-IV, 34). Hier: S. 11 (IV, 16).

rungen als Grundlage seiner Ideen nahm), deutet der Humboldt-Interpret Benner sehr viel offener: »Für den Begriff des Menschen bedeutet dies, dass der Mensch keineswegs erst durch Sprache Mensch wird, sondern Mensch durch Sprache ist! Menschwerdung ist immer Menschwerdung eines schon sprachlichen Wesens«[91]. Dabei trifft sich Humboldt, der Bildungsgelehrte rund um die Jahrhundertwende vom 18. zum 19. Jahrhundert, mit einer 200 Jahre später getroffenen Aussage des Soziologen und Kulturanthropologen Bourdieu, der in seinen machttheoretisch geprägten Ausführungen zur Sprache und zum Sprechen erklärt, dass sogar die sprachlich Ärmsten der westlichen Gesellschaften, die Migrantinnen/Migranten, keineswegs sprachlos seien, da man den Menschen grundsätzlich sprachlich nie absolut enteignen könne.[92]

Und so sieht Humboldt nach Benner eben gerade die Sprache als die entscheidende – weil zuverlässig vorhandene – Vermittlerin zwischen Mensch und Welt. Entsprechend erscheint »die Welt« bei Humboldt laut Benner »nicht in jeder Sprache auf gleiche Weise [...]. Sie erscheint uns vielmehr jeweils in der sprachlichen Tradition von Welterfahrung und zwischenmenschlicher Verständigung, in der wir leben und denken gelernt haben.«[93] Diese Aussage, die Humboldt in Bezug auf nationale Einzelsprachen bzw. Volkssprachen trifft, lässt

91 | Benner (2003): S. 135.

92 | »[D]ie Sprache ist der einzige Bereich, in dem es nie eine absolute Enteignung gibt, denn selbst die Emigranten, also die sprachlich Ärmsten der Armen, gelangen zu einem sprachlichen Lebensminimum«. Pierre Bourdieu (1989): Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen. S. 39.

93 | Benner (2003): S. 121. Vgl. Humboldts »Über den Nationalcharakter der Sprachen«, wo er schreibt, »dass die Verschiedenheit der Sprachen in mehr, als einer bloßen Verschiedenheit der Zeichen besteht, dass die Wörter und Wortfügungen zugleich die Begriffe bilden und bestimmen, und dass, in ihrem Zusammenhange, und ihrem Einfluss auf Erkenntnis und Empfindung betrachtet, mehrere Sprachen in der That mehrere Weltansichten sind.« Wilhelm von Humboldt (1963c): Ueber den Nationalcharakter der Sprachen (Bruchstück). In: Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Band 3. S. 64-81 (IV, 420-IV, 435). Hier: S. 64 (IV, 420-21). Und weiter in »Ueber die Verschiedenheit des menschliches Sprachbaus«: »Wenn sich aber die Sprache so mit dem Menschen identificirt, so thut sie dies nicht bloss mit dem Menschen, allgemein und metaphysisch gedacht, sondern mit dem wirklich vorhandenen, lebendigen, durch alle die vielfachen örtlichen und geschichtlichen Verhältnisse der Irdischheit enge bedingten, nicht mit dem einzelnen, nicht mit der Nation allein, zu der er sich rechnet«. Wilhelm von Humboldt (1963d): Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus. In: Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden Band 3. S. 144-367 (VI, 111-VI, 303). Hier: S. 155 (VI, 121). Es bleibt anzumerken, dass der letzte Gedanke von Humboldt im Hinblick auf eine Verwandtschaft aller Sprachen und aller Sprechenden entwickelt wurde, dieser aber durchaus auch im oben genannten Sinne verstanden werden kann.

sich ganz leicht von der Idee eines nationalen Sprachkorpus bzw. einer Volkssprache[94] lösen und im Hinblick auf eine individuelle Sprachvariante, einen sogenannten Sprachstand, hin lesen.[95] Der Kern nämlich ist entscheidend und er ist wichtig für die Idee von Bildung, wie sie gerade skizziert wurde, nämlich die Idee von der Wechselwirkung von Mensch und Welt als Voraussetzung für Bildung. Gerade im Zusammenhang mit dem Schulerfolg bzw. Misserfolg von Kindern und Jugendlichen aus einem bildungsfernen Umfeld, die häufig auch eine von der Landessprache abweichende Muttersprache haben, ist es von entscheidender Bedeutung, welche Vorstellung von Welt sie in ihrer alltäglichen Lebenswelt entwickelt haben.

Einfluss darauf hat in sehr hohem Maße die Art und Weise, wie Sprache in ihrem Alltagsleben präsent ist (welche Sprache dominiert?) oder in welchem Maße Sprache abwesend ist (z.B. die Abwesenheit einer komplexen schriftsprachlichen Dimension). Denn, wie Bourdieu es ausdrückt: »Man kann nicht eine Sprache erwerben, ohne gleichzeitig all das zu erwerben, was in die Bedingungen des Erwerbs eingeht. All dies Wissen um die Beziehung zwischen Sprache und Situation verkörpert sich sehr bald in dem, was ich den ›linguistischen Habitus‹ nenne«.[96]

Dabei spielt für den Bildungszusammenhang die Schriftdimension der Sprache eine ganz wesentliche Rolle. Der Linguist Utz Maas spricht sogar davon, dass »in funktional differenzierten Gesellschaften [...] Schriftkultur nicht nur omnipräsent« ist, er geht so weit zu behaupten, dass »der Zugang zu ihr [der Schriftkultur – G. W.] auch in der kindlichen Entwicklung organisch an-

---

94 | Obwohl der Begriff der Volkssprache bei Humboldt durchaus auch mit dem Gedanken des Nationalstaates verbunden ist, kann man diesen Begriff, wie vieles bei Humboldt, auch losgelöst von diesem Zusammenhang sehen. Sprachhistorisch wurde die Bildung der Nationalstaaten vielfach so dargestellt, als ob das Staatsgebäude auf einer bereits vorgefundenen sprachlichen Situation errichtet worden wäre, die gemeinsame Sprache also die Basis gebildet hätte. Tatsächlich ist, wie bei anderen ethnisch begründeten nationalen Mythen, beinahe das Gegenteil der Fall: Die sprachlichen Verhältnisse wurden der Idee des Nationalstaates entsprechend organisiert. Vgl. Maas (2008): S. 132-137.

95 | Berühmt wurde Humboldts Auseinandersetzung mit der baskischen Sprache, zu finden in: Wilhelm von Humboldt (1981): Ankündigung einer Schrift über die Vaskische Sprache und Nation, nebst Angabe des Gesichtspunctes und Inhalts derselben. In: Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Band 5. S. 113-126 (III, 289-III 299), entscheidende Aussagen lassen sich aber auch finden in: Wilhelm von Humboldt (1963b): Ueber den Einfluss des verschiedenen Charakters der Sprachen auf Literatur und Geistesbildung. In: Humboldt(1960-1981): Werke in fünf Bänden. Band 3. S. 26-30 (VI, 640-VI, 644), sowie Humboldt (1963c).

96 | Bourdieu (1989): S. 38.

gelegt« ist und »die Schule [darauf] aufbaut.«[97] Mehr dazu später in diesem Kapitel (vgl. 1.7).

Zunächst komme ich noch einmal zurück auf den Bildungsbegriff im bürgerlichen Zeitalter und die Rolle des Bildungssystems.

1.4 Bildung als Allgemeinbildung und Bildung vs. Erziehung

Zurück zur Jahrhundertwende vom 18. zum 19. Jahrhundert: Nachdem die Bildbarkeit des Menschen einmal festgestellt und festgelegt war, u. a. durch Herder (vgl. weiter oben in diesem Kapitel), wird der Begriff der Bildung schließlich in einen staatlich-politischen Kontext gesetzt, bekanntlich auch bei Wilhelm von Humboldt, welcher ja ganz wesentlich auch als Bildungspolitiker tätig war und als solcher versuchte, seine Ideen in der ›Realpolitik‹ umzusetzen. Denn, was Humboldt klar erkennt: Die ›Bildung‹ der einzelnen Bürger/-innen soll am Ende ja auch dem Staate dienen, bzw. dieser ist darauf angewiesen, von ›gebildeten‹ Bürgerinnen/Bürgern geleitet zu werden.[98] Allerdings versteht er darunter etwas anderes als pflichttreuen Staatsdienst. Wenn er sagt, der Staat sei »nichts als ein Mittel, diese Bildung [des Bürgers als Menschen] zu befördern«[99] (I, 69), um schließlich sich selbst in eine viel zweckmäßigere »Maschine zu verwandeln, die durch die innere Kraft ihrer Triebfedern [der nun gebildeten, ›neuen‹ Bürger – G. W.] in Gang erhalten würde, und nicht unaufhörlich neuer äussrer Einwirkungen bedürfte«[100] (I, 72), dann spricht er von einer Revolution von innen. Denn die Situation in Frankreich Ende des 18. Jahrhunderts mit seiner blutigen revolutionären Umwälzung hat in Deutschland durchaus ebenfalls den Wunsch und die Bestrebungen nach wirksamen Reformen ge-

97 | Maas (2008): S. 399.

98 | »Daher muss es immer des Gesezgebers eifrigstes Streben bleiben, die Bildung der Bürger bis dahin zu erhöhen, dass sie alle Triebfedern zur Beförderung des Zweks des Staats allein in der Idee des Nutzens finden, welchen ihnen die Staatseinrichtung zu Erreichung ihrer individuellen Absichten gewährt.« Humboldt (1960c): S. 27 (I, 72). Oder anders formuliert: »Zum einen ist Bildung auf äußere Freiheit angewiesen, zum anderen aber ist eine freiheitliche politische Ordnung, wie Humboldt eher beiläufig erwähnt, auf Bildung angewiesen.« Johannes Giesinger (2014): Bildung im liberalen Staat. Von Humboldt bis Rawls. In: Rita Casale/Hans-Christoph Koller/Norbert Ricken (Hg.): Das Pädagogische und das Politische. Paderborn: Schöningh (im Druck). Als Preprint online unter: http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger_Bildung-Humboldt-Rawls_Preprint.pdf (abgerufen: 14. Januar 2015). S. 4.

99 | Humboldt (1960c): S. 24 (I, 69).

100 | Humboldt (1960c): S. 27 (I, 72).

fördert. Dabei setzte man aber alles daran, mit Hilfe der Vernunft zu einem besseren politischen System zu gelangen. Bei Humboldt sollte diese Veränderung nun eben vom Menschen, vom ›gebildeten‹ Menschen ausgehen. Die Gesamtheit dieser neuen Menschen sollte zur Basis eines neuen Staates werden, der weder radikaler Eingriffe von außen noch einer zentralen Führung bedürfe – weil er sich beständig von innen heraus erneuern sollte. Bis diese Phase erreicht wäre, müsste der Staat (der noch keineswegs ›ideal‹ war) die Aufgabe der Bildung quasi stellvertretend übernehmen. Die Skepsis Humboldts gegenüber Staatsschulen ist vor allem in diesem Zusammenhang zu sehen.

Humboldt vertritt damit einen Bildungsbegriff, wie er noch heute als eine mögliche Definition unter anderem von der Bildungswissenschaft formuliert und angewandt wird: »Bildung muss, so die These [...], ein Korrektiv sein.«[101] In diesem Sinne sollen »Bildungsprozesse« es dem Menschen ermöglichen, »autonom, kritisch sowie in Achtung vor Mitmenschen und Natur in der Welt zu leben«[102]. Dieser Gedanke von Ganzheitlichkeit und Nachhaltigkeit steht somit bereits auch bei Humboldt im Zentrum. Der Humboldt-Interpret Benner fasst dies folgendermaßen zusammen:

> »Gesucht wird also nach einem Korrektiv der unter dem Einfluss neuzeitlicher Wissenschaft fortschreitenden Arbeitsteilung und Spezialisierung, das in der Lage ist, die einzelnen Fächer und Gebiete dahingehend zu entgrenzen, dass sie um die Frage nach ihrem Beitrag zur Ausbildung der Menschheit erweitert werden und diese Frage in sich aufnehmen können.«[103]

Entsprechend lässt sich das, was wir heute Bildungsziele (diese sind nicht mit Lernzielen gleichzusetzen) nennen könnten und was im Sinne von Humboldt als »Bestimmung des Menschen«[104] bezeichnet wird, nicht in eine Aufzählung von Fächern, Fertigkeiten oder sonstigen Bildungsinhalten fassen. Humboldt ist übrigens die heute übliche Frage nach der Nützlichkeit von Bildung im Sinne einer direkten Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt nicht fremd. Er hat sich

---

101 | Anja Durdel (2002): Der Bildungsbegriff als Konstruktion. Orientierungs- und handlungsleitendes Potenzial des Bildungsbegriffes. S. 67.

102 | Durdel (2002): S. 67. Die komplette Definition bei Durdel lautet: »Bildung muss ein Mittel sein, sich ›gegen die Korruption des Denkens und Wollens zu stärken‹. Bildungsprozesse ermöglichen, autonom, kritisch sowie in Achtung vor Mitmenschen und Natur in der Welt zu leben.« (zit. wird: Hartmut von Hentig [1991]: Die Menschen stärken, die Sachen klären. o. S.).

103 | Benner (2003): S. 92.

104 | Clemens Menze (1972): Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts. In: Hans Steffen (Hg.): Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart. S. 5-27. Hier: S. 18.

bereits damit beschäftigt. Für ihn kommt aber die spezifische Berufsbildung in Rangordnung und zeitlicher Abfolge nach der allgemeinen Bildung. Berufsbildung kann seiner Überzeugung nach Bildung im Sinne von Allgemeinbildung[105] weder ersetzen, noch kann beides gleichzeitig stattfinden. Humboldts Position zu Schulen, die bereits »auf die spezielle Berufs- und Standesbildung des Bürgers ausgerichtet« sind, ist laut Richter folgende: »Diese durchaus notwendige Aufgabe sei erst nach der eigentlichen Schulzeit, der Übungszeit des Allgemein-Menschlichen, in Spezialschulen in Angriff zu nehmen.«[106] Humboldt geht es darum, die Kräfte des Denkens zu schulen und »nicht mehr bloß dem Menschen Kenntnisse oder Werkzeuge zum Gebrauch zu[zu]bereiten, nicht mehr nur einen einzelnen Theil seiner Bildung befördern [zu] helfen.«[107]

Die Zweiteilung im Sinne von Allgemeinbildung und beruflicher Ausbildung ist also so alt wie der moderne Bildungsgedanke selbst. Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde – zumindest in Deutschland – in Kombination mit dem damit verbundenen Freiheitsgedanken Bildung von jedem konkreten wirtschaftlichen Nutzen befreit und im Sinne einer Erhöhung des Individuums zur treibenden Kraft des sich herausbildenden Bildungsbürgertums. Wie stark diese Idee von Allgemeinbildung unsere Vorstellung von Bildung und damit auch zwangsläufig jene von Lehrpersonen dominiert, wird später in diesem Abschnitt thematisiert.

Diese Zweiteilung hat sich in der Schweiz bis heute im dualen Bildungssystem erhalten, in welchem nach wie vor die Allgemeinbildung (also das, was sich von Humboldts Bildungsidee auf der institutionellen Ebene etabliert hat) dem Gymnasium und entsprechend der Matura, die dem deutschen Abitur ent-

---

105 | Durdel (2002) weist darauf hin, dass die Idee der Allgemeinbildung als die aufs Soziale hin konzentrierte Anpassung des elitären Bildungsbegriffs verstanden werden kann – im Sinne einer »allseitigen Menschenentwicklung für alle Menschen mit einem gemeinsamen inhaltlichen Kern« (S. 76). Sie zitiert dabei auch eine Definition von Allgemeinbildung von Heinz-Elmar Tenorth aus dem Jahr 1994: Demnach werden unter Allgemeinbildung »zuerst in den Kulturen des Abendlandes, dann zunehmend weltweit alle Anstrengungen einer Gesellschaft, Kultur oder Nation zusammenfassend bezeichnet, die sich darauf richten, durch gesellschaftliche Institutionen in der heranwachsenden Generation diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen zu verbreiten, deren Beherrschung historisch jeweils als notwendig und unentbehrlich gilt.« (S. 74).

106 | Wilhelm Richter (1971): Der Wandel des Bildungsgedankens. Die Brüder Humboldt, das Zeitalter der Bildung und die Gegenwart. S. 21.

107 | Humboldt (1960b): S. 238-239 (I, 286-I, 287). Zit. nach: Uwe Andreas Michelsen (1987): Die zentrale Rolle der Sprache in der Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts. In: Rudolf Hoberg (Hg.): Sprache und Bildung. Beiträge zum 150. Todestag Wilhelm von Humboldts. S. 237-256. Hier: S. 251.

spricht, zugeschrieben wird, während die spezifische Berufsbildung in der Berufslehre, also in der konkreten Arbeit im Betrieb (mit Berufsschule und heute auch Berufsmatura) stattfindet. Selbst die Hochschulen haben sich an vielen Orten, so auch in der Schweiz, getrennt entwickelt: die Universität als Ort der Allgemeinbildung, wo etwa in Zürich die fast bis zur Bolognareform übliche Bezeichnung der naturwissenschaftlichen Abteilung als »Philosophische Fakultät II« die ursprüngliche Dominanz der Geistes- über die Naturwissenschaften bezeugte, und die ETH, die Eidgenössisch Technische Hochschule, wo alle angewandten technischen Studien im Sinne einer Berufsbildung betrieben wurden und werden.[108]

Inzwischen hat eine gegenteilige Entwicklung eingesetzt, welche der jahrhundertelangen Dominanz der Geisteswissenschaften entgegenwirkt: Gerade in der Schweiz hat man im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts den Ausbau der Fachhochschulen sowie der Höheren Fachschulen zu einem immer dominanteren Bereich der tertiären Bildung sehr gut beobachten können, und im Forschungsbereich hat sich der Ruf nach angewandter, praxisbezogener Forschung, so wie er eigentlich für die Fachhochschulen definiert wurde, bereits auch auf die universitäre Forschung ausgewirkt.[109]

Mir geht es im Hinblick auf das SR-Projekt zwar auch um diese Zweiteilung von Bildung – schließlich bewegen sich die am Projekt beteiligten Jugendlichen in der Regel weitab vom Bereich der allgemeinen höheren Bildung, aber auch der praxisorientierten höheren Bildung –, mich interessiert aber überdies eine weitere Zweiteilung des Bildungsbegriffs, wie sie stärker in der pädagogischen Praxis der Volksschulen (im Sinne der neun Jahre Pflichtschule) veran-

108 | An der ETH Zürich werden übrigens bis heute auch die Geisteswissenschaften gepflegt, was man als Anerkennung der Basisfunktion der Allgemeinbildung und somit als eine Verbeugung vor Wilhelm von Humboldt deuten kann.

109 | So ist etwa der Schweizerische Nationalfonds (SNF), das nationale Förderinstrument, das ursprünglich der nicht kommerziellen Grundlagenforschung verpflichtet war, nach und nach dazu übergegangen, auch anwendungsorientierte Forschung zu unterstützen. Heute formuliert der SNF in seinen »Positionen« seine Haltung zur anwendungsorientierten Forschung wie folgt: »Der SNF fördert in erster Linie Grundlagenforschung und keine anwendungsorientierte Forschung, die auf die unmittelbare Verwertung von Resultaten für kommerzielle Zwecke zielt. Forschung, die ausgehend von Fragestellungen aus der Praxis den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn in den Vordergrund stellt, möchte er hingegen ebenfalls adäquat fördern. Entsprechend können Forschende ihre beim SNF eingegebenen Projekte seit 2011 als ›anwendungsorientiert‹ deklarieren.« Siehe unter: http://www.snf.ch/de/derSnf/forschungspolitische_positionen/anwendungsorientierte_grundlagenforschung/Seiten/default.aspx (abgerufen: 14. Januar 2015).

kert ist: nämlich die Differenzierung von Erziehung und Bildung.[110] Anja Durdel stellt in ihrer 2002 veröffentlichten Untersuchung zum orientierungs- und handlungsleitenden Potential des Bildungsbegriffs, in deren empirischem Teil sie entsprechende Interviews mit Lehrpersonen auswertet, abschließend fest: »In der allgemeinen Pädagogik als Teil der Erziehungswissenschaft hat sich eine Differenzierung von Bildung und Erziehung durchgesetzt. [...] Es besteht die Tendenz, Bildung zuvorderst als Selbstbildung, also subjektbezogen zu verstehen, Erziehung jedoch als Form zielgerichteter Beeinflussung von Sozialisation durch Pädagoginnen und Pädagogen«.[111] Als konkrete mögliche Beispiele für das Ausfüllen der beiden Begriffe nennt Durdel bezogen auf die »Erziehungsidee« die »pädagogisch angeleitete und kontrollierte Konfrontation der Schülerinnen und Schüler mit Normen und Grundregeln des menschlichen Zusammenlebens« – wie es sich etwa im Festlegen von Lernzielen und deren Kontrolle widerspiegelt. Bezüglich der »Bildungsidee« erwähnt Durdel zudem »die Schaffung von Entfaltungsräumen für die Selbstbildung des Subjektes und der Überschreitung eingefahrener Denk- und Handlungsmuster«[112].

Wenn nun also diese Zweiteilung von »Bildung« und »Erziehung« Teil des Berufsverständnisses von Lehrpersonen darstellt, dann bedeutet dies, dass die Humboldt'sche Vorstellung von Bildung nach wie vor präsent ist, wenn sie auch als eine Art Ergänzung zu den Erziehungsaufgaben gesehen wird und viele Lehrpersonen heute große Probleme haben, den Bildungsbegriff im Unterricht in befriedigender Weise umzusetzen (wie Durdels Studie belegt). Auch gibt es nicht eine ›gültige‹ Definition. So wird diese »Wechselwirkung von Mensch und Welt«, dieser Akt der Selbstentfremdung samt »Rückkehr aus der Entfremdung« einer für die Studie interviewten Lehrperson von Durdel folgendermaßen beschrieben: »Wenn mehrere Wahrheiten ausgehalten werden sollen, brauche man dazu ein reflektiertes eigenes Selbst- und Weltverstehen«. Gleichzeitig wird von derselben Lehrperson aber festgestellt, dass dieser Anspruch an ihrer Schule nicht umsetzbar sei, dass die »offene Reflexion über sich und die Welt« von vielen Schülerinnen/Schülern zugunsten eines »sich der rechtsextremen Ideologie bedienenden Wahrheitsanspruches aufgegeben« worden sei und dass »die Lehrkräfte« sich dieser Haltung »ausgeliefert sähen«[113].

Und dennoch stellt Durdel fest, dass selbst unter den schwierigsten Bedingungen (wenn z. B. sogar fundamentale Lernziele nicht erreicht werden) dieser ›ideale‹ Bildungsbegriff von Lehrpersonen nicht einfach aufgegeben wird, sondern dass die Lehrpersonen diesen Begriff aus seiner theoretischen und formelhaften Überhöhung in den pädagogischen Alltag transferieren, dass also eine

110 | Erziehung wird hier als rein schulische Erziehung verstanden.

111 | Durdel (2002): S. 241.

112 | Durdel (2002): S. 242.

113 | Durdel (2002): S. 220.

gewisse Pragmatisierung des Bildungsbegriffs stattfindet. So wird die Umsetzung der Bildungsidee auch zu einem Gradmesser für die Zufriedenheit von Lehrpersonen. »Denn«, so Durdel, »problematisch wird die Bildungsidee für Lehrkräfte dann, wenn der subjektive Ausdeutungsprozess von Bildung nicht erfolgreich auf die Handlungsmöglichkeiten in der konkreten schulischen Praxis übertragbar ist. Dann führt die Wahrnehmung, nicht bilden zu können, zu beruflicher Frustration und verlangt nach Anregung von außen.«[114] Das bedeutet, dass Lehrpersonen in einem solchen Fall innerhalb des Kollegiums oder auch in Eigenverantwortung eine Umdeutung des Bildungsbegriffs vornehmen, in welchem ein »Abbau der Schranken zwischen Theorie und Praxis«[115] stattfindet (Durdel nennt dies in Anlehnung an Umberto Eco einen »postmodernen Umgang mit dem Bildungsbegriff«[116]). Konfrontiert mit den Grundsätzen eines »kritisch-konstruktivistischen Bildungsideals«[117], welcher den interviewten Lehrpersonen stichwortartig vorgestellt wurde, zeigten sich die meisten von ihnen von diesem Konzept überzeugt[118].

An dieser Studie und ihren Schlussfolgerungen ist für mich interessant, dass Durdel einerseits feststellt, wie stark ein Bildungsbegriff, der sich weniger an Lernleistungen als an der »Selbstbildung des Subjekts« orientiert, auch im Selbstverständnis von Lehrpersonen verankert ist (die Studie stammt aus dem Jahr 2000). Interessant ist auch, dass sie feststellt, dass dieser Bildungsgedanke wohl nur in der »Schaffung von Entfaltungsräumen« umgesetzt werden kann, in welchen Schüler/-innen »eingefahrene Denk- und Handlungsmuster« überschreiten könnten. Diesen Aspekt nimmt auch Christine Wiezorek auf, wenn sie sich mit dem Begriff der »Bildungsferne«, wie er sich als standardisierte Bezeichnung auch in der Wissenschaft durchgesetzt hat, auseinandersetzt. Wiezorek bemerkt, dass der Begriff im erziehungswissenschaftlichen Kontext ausschließlich insofern verwendet wird, als er an die »Aneignung von und die Auseinandersetzung mit spezifischen Kulturgütern und Bildungsinhalten gebunden [ist], die dem Bildungskanon ›höherer‹ Schulformen vorbehalten sind«[119]. In ihrem Ansatz, in welchem sie den biographischen Bildungs-

114 | Durdel (2002): S. 211-212.

115 | Durdel (2002): S. 231.

116 | Durdel (2002): S. 231.

117 | Durdel (2002): S. 195. Durdel beschränkte die »kritisch-konstruktivistische Bildungsdiskussion« auf wenige Stichworte (S. 194): »Bildung kann bedeuten: – einen angemessenen Umgang mit Pluralität erlernen, – mehrere Wahrheiten aushalten können, – die Veränderung von Selbst- und Weltenwürfen angesichts der Konfrontation mit Fremdem.«

118 | Vgl. Durdel (2002): S. 200-206.

119 | Christine Wiezorek (2009): Bildungs*ferne* Jugendliche? Zur Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf

prozess eines Hauptschülers analysiert, geht es Wiezorek um eine andere Definition von Bildung, indem sie die Frage stellt: »Worin besteht der je individuell bedeutsame Welterschließungsmodus, über den das Subjekt zu autonomer Handlungsbefähigung gelangt?«[120] Und damit schließt sie an jene, der traditionellen Bildungsidee folgende Vorstellung von Bildung an, welche Durdel als grundlegend für das Selbstverständnis heutiger Lehrpersonen herausgearbeitet hat. Da Wiezorek diesen auf das Subjekt bezogenen Bildungsbegriff so versteht, dass sich Bildung »im Sinne einer permanenten Strukturierung von Erfahrungs- und Handlungswissen viel umfassender in der alltäglichen Lebenspraxis vollzieht«[121], geht sie noch einen Schritt weiter. Sie versucht, die Lebenswelt der als bildungsfern geltenden Jugendlichen in den Bildungsbegriff miteinzubeziehen.

Das Konzept des SR-Projekts zielt genau in diese Richtung: dadurch, dass bereits in der Person der Schriftstellerin/des Schriftstellers, welche mit den Lernenden die Texte erarbeiten und für sich in Anspruch nehmen, nicht Teil des Schulbetriebes zu sein, ein Freiraum im schulischen Alltag geschaffen wird, der zu jenem Entfaltungsraum werden kann, in welchem die Jugendlichen ihre Denk- und Handlungsmuster in einem ersten Schritt einmal – (relativ) frei vom Leistungs- und Kontrolldruck des schulischen Lernens – formulieren (wenn auch zum Teil mit sehr viel Mühe), diese in einem zweiten Schritt aber auch diskutieren, überdenken und erweitern können. Hinzu kommt das Erfahrungs- und Handlungswissen, das die Jugendlichen aus ihrer außerschulischen Lebenspraxis mitbringen – dazu gehört neben einem umfassenden Medienwissen (die genaue Kenntnis von TV-Soaps, von Computerspielen oder die Benutzung von *social networks*) und einem sehr präzisen Wissen über ihre konkrete Wohnumgebung auch, dass sie über eine Sprache verfügen, mit der sie ihre außerschulische Lebenspraxis bewältigen.

1.5 Die kulturelle Definitionsmacht des Bildungsbürgertums

Wie stark der Bildungsbegriff sich im 19. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum durchsetzte und wie stark er zu einem Ausdruck »lebensweltlicher Lebensführung« wurde, ist in der verhältnismäßig homogenen gesellschaftlichen Gruppe des Bildungsbürgertums zu sehen, das sich in dieser Zeit als die eigentlich führende Gesellschaftsschicht etabliert. Dabei ist zu berücksichti-

Hauptschüler. In: Johannes Bilstein; Jutta Ecarius (Hg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. S. 181-195. Hier: S. 183.

120 | Wiezorek (2009): S. 185.

121 | Wiezorek (2009): S. 183.

gen, dass der Ausdruck »Bildungsbürgertum« ein heuristisches Konstrukt ist, wie Georg Bollenbeck dies in seiner ausführlichen Aufarbeitung von Bildung als einem Deutungsmuster festhält, ein Konstrukt, das eine »soziale Schicht« bezeichnet, welche »trotz vielfältiger interner Unterschiede gemeinsame prägende und verbindende Merkmale aufweist«[122]. Zu diesen Merkmalen gehört Bildung im Sinne einer vermeintlich zweckfreien Betätigung im Bereich der legitimen Kultur (damit ist auch im Sinne Humboldts etwas »Höheres und mehr Innerliches«[123] gemeint), aber auch die offizielle Aneignung dieser Bildung mit Hilfe von Bildungstiteln. Laut Bollenbeck kann das Bildungsbürgertum durch gewisse Gemeinsamkeiten charakterisiert werden, wie »durch Leistungs- und Herrschaftswissen, durch Teilnahme an staatlichen Entscheidungsprozessen, durch das Bemühen um soziale Exklusivität, durch eine Tendenz zur Selbstrekrutierung«[124]. Über die zunehmend dominante Stellung des Bildungsbürgertums, mit welcher eine symbolische Vergesellschaftung des Bildungsideals einherging, ist zudem die Tatsache zu erklären, dass auch andere Klassen und Schichten dieses Ideal übernehmen und ihre soziale Stellung daran messen. Bollenbeck verweist etwa auf »Arbeiterbildungsvereine«. Auch der Versuch einer eigenständigen Arbeiterkultur (z.B. Arbeiterliteratur) ist in diesem Zusammenhang zu sehen. Und natürlich spielt die Tatsache eine entscheidende Rolle, dass ein »großer Teil der sozialistischen Intelligenz, etwa Ferdinand Lassalle, Wilhelm Liebknecht, Franz Mehring oder Rosa Luxemburg [...] im Horizont des Bildungsbürgertums«[125] denkt.

So ist jede Form von Gelehrtheit bzw. Intellektualität fest in diesem bildungsbürgerlichen Gebäude verankert. Kein Denker, keine Wissenschaftlerin kann sich diesem Einfluss entziehen – auch jene Intellektuellen nicht, welche sich für die sozial Schwachen engagieren und die herrschenden Herrschaftsverhältnisse kritisieren.

Auch der Stellenwert von Kunst (in ihrer alle Kunstsparten, also auch die Literatur umfassenden allgemeinen Bedeutung) ist in diesen Bedeutungskontext einzuordnen, übernimmt die Kunst doch im bildungsbürgerlichen Zusammenhang verschiedene gesellschaftliche Funktionen, die vor allem der Distinktion, dem Sich-Distanzieren von anderen sozialen Schichten und Klassen dienen. Die Einstellung zur Kunst nimmt laut Bollenbeck seit der Romantik »quasi-religiöse« Züge an, sie ist »Gegenstand von ›Andacht‹ und ›Weihe‹«. Bollenbeck spricht von Museen, Theatern und Konzertsälen als »ästhetischen Kirchen«, in welchen man eine »subjektive Kunstfrömmigkeit« ausleben kann.

122 | Bollenbeck (1994): S. 196.

123 | Humboldt (1963): S. 401 (VII, 30).

124 | Bollenbeck (1994): S. 196.

125 | Bollenbeck (1994): S. 199.

Kunst wird so zu einer Art idealen, der Schönheit verpflichteten Gegenwelt zur alltäglichen Arbeitswelt, zur Tätigkeit des Geldverdienens.

Wie stark das Deutungsmuster des bildungsbürgerlichen Ideals in den Gesellschaftskörper eingeschrieben ist, zeigt sich daran, dass ihre Fähigkeit, kulturelle Gegenbewegungen zu integrieren und umzudeuten, nach wie vor ungebrochen ist, und zwar obwohl die Definitionsmacht des Bildungsbürgertums seit Ende des 19. Jahrhunderts permanent abnimmt und das Bildungsideal entsprechend von anderen Bedürfnissen und Ansprüchen (wie etwa der Wirtschaftstauglichkeit) scheinbar überdeckt wird. So wurde gegen Ende des 20. Jahrhunderts die als Protestbewegung gegen das Bürgertum entstandene Popkultur nach und nach in den Bereich der legitimen Kultur integriert, auch die alternativen Kulturimpulse der 70er bis 90er Jahre sind längst Bestandteil der offiziellen Kulturprogramme (z.B. im Theater), und einst neue Medien wie der Film haben ebenfalls Eingang in den Kulturkanon gefunden. Die Kunst ist entsprechend seit Beginn des 20. Jahrhunderts eine enge Verbindung mit der Intellektualität eingegangen: In ihren modernen Varianten sind bildende Kunst, klassische Musik und Literatur immer auch eine intellektuelle Interpretationsleistung (von Tradition etc.). Trotz der Ausweitung des Kulturbegriffs, trotz der Inflation von Bildungstiteln, wirken die Distinktionsmuster des Bildungsbürgertums auch heute noch weiter fort. Ein entscheidender Grund dafür ist die Funktion der Sprache in diesem Zusammenhang. Dazu später in diesem Kapitel.

Der Punkt, an dem ich den Bezug zum Bildungsdiskurs bei Humboldt wieder aufnehmen möchte, betrifft nicht die konkreten Möglichkeiten, wie Bildung heute im Humboldt'schen Sinne verstanden werden kann und entsprechende Bildungsansprüche realisiert werden können, sondern er betrifft die Mechanismen der Macht, die sich im Laufe der Jahrhunderte in die Habitualisierung von Bildung eingeschrieben haben. Denn wie man am Beispiel der Studie von Anja Durdel sehen konnte, hat sich der Bildungsbegriff recht unbeschadet bis ins 21. Jahrhundert hinein halten können – und dies, obwohl die Schule gerade wieder einmal – denn diese Entwicklung setzte bereits zu Humboldts Zeiten ein – einem starken Druck im Hinblick auf die wirtschaftliche und gesellschaftliche Nützlichkeit ihrer Erziehungs- und Lehraufgaben ausgesetzt ist, für welchen die PISA-Studie, wenngleich selbst bereits eine Folge dieser Entwicklung, (oder auch die Bolognareform an den Universitäten) die passenden Argumente lieferte.

1.6 Der Bildungsbegriff im staatlich-politischen bzw. machtpolitischen Kontext

Der Humboldt'sche Bildungsbegriff, auf den sich nicht nur die im Laufe des 19. Jahrhunderts entstandenen Universitäten bezogen haben, sondern der auch in der aktuellen Debatte immer wieder (und meist kritisch) herbeizitiert wird, beinhaltet eine »doppelte Fixierung auf Individualität und Idealität, die sich – bis heute – im Begriff der Bildung erhält [...], so dass mit ›Bildung‹ [...] Entfaltung und Entwicklung – sei es als Wachstum und Reifung oder Selbstgestaltung und Selbstbestimmung – wie auch Individualität und Selbstmächtigkeit, nicht aber Verfall, Abhängigkeit und Sozialität in den Blick kommen können«[126]. Damit unterscheidet sich das, was wir unter Bildung verstehen, bis heute von (schulischer) Erziehung, welche sich als durchaus notwendiges pädagogisches Führungssystem etabliert hat – ausgehend von aufklärerischen Erziehungsidealen wie »Nützlichkeit, Wohlfahrt und Glückseligkeit«[127]. Die Aktualität dieser Unterscheidung wurde im vorangegangenen Abschnitt ausgeführt. Und genau in dieser Trennung liegt die soziale Dimension des Bildungsgedankens, so wie sie Foucault (in seinen Machtanalysen, Stichwort: Normalisierungsmacht) und Bourdieu (in seinen Analysen des Bildungssystems als ein System, das soziale Machtverhältnisse reproduziert) näher bestimmen. Beiden geht es darum zu zeigen, dass Machtbeziehungen sich nicht auf jene Bereiche beschränken, in welchen Macht sichtbar wird als Macht in ihrer institutionalisierten Form – z. B. im Bildungswesen. Entsprechend weisen sowohl Foucault[128] als auch Bourdieu darauf hin, dass die Auswirkungen von Macht (etwa ungleiche Chancenverteilung im Bildungssystem) nicht mit ihren inneren Bedingungen zu verwechseln seien.

126 | Ricken (2006): S. 268.

127 | Bollenbeck (1994): S. 145.

128 | Zu Foucaults Machtbegriff: In einem transkribierten Tonbandmitschnitt einer Diskussion mit Studierenden bringt Foucault seinen Machtbegriff auf den Punkt: »Die Macht befindet sich also nicht außerhalb des Diskurses. Die Macht ist weder Quelle noch Ursprung des Diskurses. Die Macht vollzieht sich über den Diskurs, denn der Diskurs ist selbst ein Element in einem strategischen Dispositiv aus Machtbeziehungen.« Michel Foucault (2009): Geometrie des Verfahrens. Schriften zur Methode. S. 221. »Die Machtbeziehungen verhalten sich zu anderen Typen von Verhältnissen (ökonomischen Prozessen, Erkenntnisrelationen, sexuellen Beziehungen) nicht als etwas Äußeres, sondern sind ihnen immanent. Sie sind einerseits die unmittelbaren Auswirkungen von Teilungen, Ungleichheiten und Ungleichgewichten, die in jenen Verhältnissen zustande kommen, und anderseits sind sie die inneren Bedingungen jener Differenzierungen.« Michel Foucault (1983) [1977]: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. S. 115.

In »Überwachen und Strafen« geht Foucault explizit auf die Entwicklung des Bildungssystems ein. Hier ortet er in der »Normalisierungsgesellschaft« genau jene »doppelte Fixierung auf Individualität und Idealität«, welche Ricken auch im auf Humboldt zurückweisenden Bildungsbegriff diagnostiziert: »Einerseits zwingt die Normalisierungsmacht zur Homogenität [als Ideal – G. W.], anderseits wirkt sie individualisierend, da sie Abstände mißt, Niveaus bestimmt, Besonderheiten fixiert und die Unterschiede [Individualität, Selbstbestimmung – G. W.] nutzbringend aufeinander abstimmt.«[129]

Wenn Bourdieu sich auf die »doppelte Fixierung« im Bildungssystem bezieht, macht er dies aus einem Blickwinkel der Praxis des aktuellen Bildungssystems in Frankreich. Es geht ihm (zusammen mit Claude Passeron) darum, die nicht sichtbaren Mechanismen, nach welchen soziale Machtverhältnisse – bei Bourdieu »Klassenbeziehungen« genannt – reproduziert werden; er denkt dabei in den soziologischen Kategorien von »herrschenden« und »unterprivilegierten Klassen«:

»Das traditionelle Bildungssystem verbreitet erfolgreich die Illusion, der gebildete *Habitus* sei ausschließlich das Ergebnis seiner Lehrtätigkeit und sei damit von allen sozialen Determinanten unabhängig, während es im Extremfall nur einen *Klassenhabitus*, der außerhalb des Bildungswesens entstanden ist und die Grundlage alles schulischen Lernens bildet, benutzt und sanktioniert.«[130]

Diese als Ideal gesetzte Illusion der Autonomie des Bildungswesens im Hinblick auf das Ergebnis führt nach Bourdieu/Passeron dazu, »die Unterprivilegierten um so leichter davon [zu überzeugen – G. W.], daß ihr soziales Schicksal und ihr Bildungsschicksal auf ihrem Mangel an Fähigkeiten oder Verdienst beruhen«[131], dieses Schicksal also als Ergebnis von Individualität zu werten sei (entsprechend wird natürlich auch der Bildungserfolg der »Privilegierten« individualisiert).

Während also die Etablierung eines pädagogischen Führungssystems (Schulen) mit klaren Lernvorgaben, welche mit Hilfe von Disziplinierung, ja zuweilen auch mit repressiven Mitteln die zu den Grundkenntnissen gehörenden Fertigkeiten der bürgerlichen Gesellschaft (Schreiben, Lesen, Rechnen etc.) vermitteln – das, was weiter oben als »Erziehung« definiert wurde –, als Machtinstrument sichtbar wird und durchschaubar bleibt (auch noch heute, wo die dominante Lehrerfigur als eine konkrete und greifbare Vertreterin

129 | Foucault (1977): S. 237.

130 | Pierre Bourdieu; Jean-Claude Passeron (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. S. 222 (Hervorhebungen im Original).

131 | Bourdieu/Passeron (1971): S. 228.

institutionalisierter Macht weniger sichtbar ist), erlaubt das auf Individualität und Idealität, also auf Selbstbildung und Welterfahrung gerichtete Bildungsideal in seiner politisch vergesellschafteten Ausprägung einen völlig verschleierten Zugriff der Macht. Denn es macht das Individuum selber verantwortlich für die jeweils eigene ›ideale‹ Bildung, lässt es so zum Komplizen institutionalisierter Macht werden, deren es sich wiederum zu unterwerfen hat. Ricken beschreibt das folgendermaßen:

»In der zugleich darin justierten notwendigen Fremdermöglichung von freier Selbstbestimmung und Selbstbildung aber versteckt sich so die Macht, indem sie das Projekt der ›Epigenesis der Menschen‹ als deren ›ursprüngliche‹ anthropologische Eigenstruktur ausgibt und darin als gesellschaftliche Zurichtung gerade unsichtbar macht; in ihr wird die pädagogische Macht jetzt im Namen der unterworfenen Zu-Erziehenden selbst ausgeübt und auf deren Ermöglichung ›zu sich selbst‹ ausgerichtet.«[132]

Damit ist eben nicht der explizite staatliche Einfluss auf das Bildungs- bzw. Schulsystem gemeint, sondern es geht dabei um zwei Punkte, die gerade in den Arbeiten von Foucault und Bourdieu von großer Bedeutung sind und die sich nach Ricken wie folgt beschreiben lassen: Einerseits wird mit der Institutionalisierung des Bildungsgedankens im 19. Jahrhundert »›Bildung‹ als ›kulturelles Deutungsmuster‹ zunehmend zu einem Moment auch alltagsweltlicher Lebensführung«[133], die in Deutschland zu einer eigenen, fast hermetisch abgeschlossenen sozialen Gruppe, dem Bildungsbürgertum, führt. Andererseits hat diese Institutionalisierung auch zur Folge, dass »die soziale Logik von Individualisierung und Generalisierung zum Prinzip schulischen Handelns selbst geworden ist – sei es in der Etablierung des ›scholastischen Lernens‹ (Prange) als eines die faktischen Unterschiede der ›Zöglinge‹ übergehenden Mechanismus, der in der alleinigen Orientierung an der ›Sache des Lernens‹ formale ›Gleichheit‹ unterstellt und zugleich reale ›Ungleichheit‹ praktiziert, sei es schließlich in der verbindlichen Festsetzung allgemeiner Lehrpläne und Curricula.«[134] Wie diese formale Gleichheit im Sinne einer Normierung im Bildungswesen – etwa über die normierende Sanktion der Prüfung – die Unterschiede zur Geltung bringt, welche zu einer Hierarchisierung und damit zu einer Ungleichbehandlung führen, wurde weiter oben bereits näher ausgeführt.

132 | Ricken (2006): S. 271-272.

133 | Vgl. Bourdieu (1987). Darin führt Bourdieu u. a. aus, wie Bildungskapital als eine konkrete Form des kulturellen Kapitals sich in der Lebensführung, dem Lebensstil, niederschlägt.

134 | Ricken (2006): S. 326.

Das heißt, der Einfluss des Bildungsgedankens und damit die Idee, dass die klassischen »›Bildungsmittel‹ […] keine Lehr- und Erziehungsmittel«[135] sind, wird zunehmend verschleiert. Und doch lebt diese Idee weiter fort, die vom »›Bildungssubjekt‹ ein einfühlsames, gegebenenfalls historisches Verstehen«[136] verlangt, welches sich im Sinne Bourdieus durchaus als ›vererbtes kulturelles Kapital‹, als »am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital«[137] beschreiben lässt.

Mit anderen Worten: Indem Gleichheit postuliert wird (Schule für alle und Lernen nach dem gleichen Prinzip), werden soziale Unterschiede reproduziert. Denn bei den Standards orientiert man sich an den Bedürfnissen einer gebildeten Schicht, welche im Bildungsbereich nicht nur einen beachtlichen Vorsprung gegenüber unteren sozialen Schichten aufweist, sondern die auch ein ideales Umfeld für das zu Lernende vorfindet. Will man diese Verschleierung eines beschränkten Zugangs zu Bildung im Kontext der öffentlichen Schulen sichtbar machen, zumal zu einem Zeitpunkt, an dem das kanonisierte Kulturwissen massiv an Einfluss verloren hat, muss man die Sprache bzw. die schriftkulturelle Ebene der Sprache ins Zentrum rücken. Denn gerade in einem politisch-gesellschaftlichen Umfeld, in welchem Diskussionen um (ausbleibende) Schulerfolge über die Begriffe der ›Bildungsferne‹ geführt werden und dabei ›Bildungsferne‹ vielfach mit ›Menschen mit Migrationshintergrund‹ gleichgesetzt wird (fälschlicherweise, da Migration allein nichts über den Bildungshintergrund der beteiligten Personen aussagt), vermischt sich die Bildungsfrage zwangsläufig mit Fragen der sozialen und kulturellen Integration. Und in diesem Diskurs wird die Sprache zwangsläufig ins Zentrum gerückt. So wird, wie auch der Linguist Christoph Schroeder feststellt, »der Sprache die zentrale Rolle im Integrationsprozess zugeschrieben«[138].

---

135 | Bollenbeck (1994): S. 154.

136 | Bollenbeck (1994): S. 154.

137 | Bourdieu (2005a): S. 58.

138 | Christoph Schroeder (2007): Integration durch Sprache. In: Aus Politik und Zeitgeschehen 22-23 (2007). S. 6-12. Hier: S. 9. Schroeder analysiert die in Deutschland bereits eingeführten Sprachkurse für Zuwanderer/-innen des Weiteren: »Erfolg oder Misserfolg des einzelnen Teilnehmers in den Integrationskursen bzw. seine Teilnahme oder sein Fernbleiben – und in der Konsequenz seine Deutschkenntnisse – werden zum Gradmesser seiner Integrationswilligkeit. Dies wiederum zieht rechtliche Vorteile und Sanktionen nach sich. Integration durch Sprache scheint jetzt ›eine Antwort auf die Frage zu erlauben, wie sich Integration organisatorisch ausgestalten lässt‹.« S. 9. (zit. wird: Michael Bommers [2006]: Integration durch Sprache als politisches Konzept, in: Ulrike Davy; Albrecht Weber [Hg.]: Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsrecht. S. 59-86).

1.7 Schriftlichkeit als Basis für das kulturelle Kapital

Der durch die Reformation im 16. Jahrhundert eingeleitete Bruch mit der Sakralisierung der Sprache in der christlichen Religion war auch der Ausgangspunkt für jene Entwicklung, welche der Sprachwissenschaftler Utz Maas als »*Demotisierung* der Schriftkultur«[139] bezeichnet. Bekanntlich ist ja der Bezug auf die ›Schrift‹ – in ihrem doppelten Sinn als Bibel, aber auch als Symbol der Schriftlichkeit – die Grundlage protestantischer Religionsausübung. Gleichzeitig markiert Luthers Bibelübersetzung von 1534 eben exakt jenen Moment, in welchem die ›Schrift‹ auch konkret den geschützten sakralen Raum verlässt und – durch die Erfindung des Buchdrucks ein Jahrhundert zuvor – auch tatsächlich starke Verbreitung findet. Nur über die Schrift, über die Bildung, konnte sich das (protestantische) Bürgertum in der Folge, speziell seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, seine dominante gesellschaftliche Stellung erobern.

Basis dessen, was man unter Bildung oder auch unter kulturellem Kapital[140] verstehen kann, ist die Sprache, welche, wie bereits festgestellt wurde, im Sinne Humboldts die Voraussetzung der »Wechselwirkung von Mensch und Welt« ist. Doch verantwortlich dafür, welche Vorstellung von Welt wir entwickeln, ist nicht nur, in welcher Muttersprache wir aufwachsen, sondern auch, welchen Stellenwert Sprache in unserem Alltagsleben hat und welches Verhältnis zu dieser Sprache wir entwickeln.

---

139 | Maas (2008): S. 57 (Hervorhebung im Original). Maas versteht unter Demotisierung der Sprache die »Überwindung ihres Absperrens in einem (professionellen) Arkanum« (S. 400), das heißt das Erreichen jener »Verhältnisse [...], in denen das Volk zum Subjekt der Schriftkultur geworden ist (zu griech. ›*deemos*‹ Volk, Bevölkerung [einer Region]« (S. 57, Fußnote xx) – was so viel bedeutet, wie dass es keine objektiven Zugangsbeschränkungen zu Schrift und Wissen gibt.

140 | Bourdieu hat seinen Kapitalansatz in verschiedenen Publikationen entwickelt und in einem Beitrag des Sonderbandes »Soziale Ungleichheit« der soziologischen Zeitschrift »Soziale Welt« 1983 unter dem Titel »Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital« zusammengefasst. Darin heißt es: »Das kulturelle Kapital kann in drei Formen existieren: (1.) in verinnerlichtem, *inkorporiertem Zustand*, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus [dazu gehört auch die Sprache und das Sprechen – G. W.], (2.) in *objektiviertem Zustand*, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben, und schließlich (3.) in *institutionalisiertem Zustand*, einer Form von Objektivation, die deswegen gesondert behandelt werden muß, weil sie – wie man beim schulischen Titel sieht – dem kulturellen Kapital, das sie ja garantieren soll, ganz einmalige Eigenschaften verleiht.« Bourdieu (2005a): S. 53-63. Hier: S. 53 (Hervorhebungen im Original).

Grundsätzlich gilt: »Sprachgewinn ist Welterweiterung, und mit jedem Zugewinn von Welt geht ein Erkenntnisfortschritt einher. Die Sprache ist das Medium, das den Wechselbezug des Menschen mit der Welt ermöglicht und damit die Voraussetzung für Bildung überhaupt.«[141]

Von dieser Erkenntnis – die eine griffige Zusammenfassung des Humboldt'schen Bildungsgedankens darstellt – ausgehend, hat sich der deutsche Linguist Utz Maas mit »Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft« beschäftigt, also damit, wie sich Sprache konkret auf heutige Bildungschancen auswirkt. Maas' Ansatz ist zwar ein linguistischer, doch geht es ihm vor allem darum, den »in der disziplinären Spezialisierung verdeckten Forschungsstand aufzubereiten«[142] (er spricht davon, dass in den an der Migrationsforschung beteiligten Disziplinen bereits ein beträchtlicher Kenntnisstand erreicht sei, dieser aber kaum zusammengeführt wird).

Dabei hat er sein Augenmerk unter anderem auf die Schriftsprache gelegt, genauer auf die Schriftkultur, wie sie im Zentrum funktional differenzierter Gesellschaften[143] steht. Er verweist dabei ebenfalls auf die Schlüsselrolle der Schule im Verstärken bzw. Reproduzieren sozialer Ungleichheit.

»Die Habitualisierung der Schriftkultur wird als kulturelles Kapital behandelt, das von den Kindern in der Schule erwartet wird, wo es sich verwerten soll. Bei Kindern, die es nicht besitzen, die nicht schon in der Schriftkultur zuhause sind, verhindert die Schule, wie sie ist, offensichtlich die Aneignung der Schrift mehr, als dass sie sie fördert.«[144]

Interessant aber ist, wie Maas Schriftkultur definiert bzw. ableitet, denn wie er feststellt, ist das Problem »weniger der Erwerb von Schriftkultur im formalen

---

141 | Michelsen (1987): S. 246.

142 | Maas (2008): S. 11.

143 | »Funktional differenzierte Gesellschaft« geht als Grundbegriff der Soziologie auf Max Weber zurück. Soziale Differenzierung ist eine zentrale Kategorie in soziologischen Modernisierungstheorien. Niklas Luhmann bietet folgende Definition dafür an: »*Funktionale Differenzierung* schließlich gliedert die Gesellschaft in *ungleiche Teilsysteme*, die sich jeweils primär an einer *eigenen spezifischen Funktion* orientieren und deshalb, im Unterschied zu Rangordnungen, die *Struktur ihrer innergesellschaftlichen Umwelt nicht präjudizieren*. Es gibt allerdings auch in funktional differenzierten Gesellschaften im Verhältnis der Funktionssysteme zueinander Bedingungen struktureller Kompatibilität. So setzt z. B. Demokratie Geldwirtschaft voraus, Geldwirtschaft ein ausdifferenziertes Rechtssystem, usw. […] Funktionale Differenzierung ist derjenige Formentypus, der höchste Komplexität und daher auch höchste Kompatibilität mit anderen Formen der Differenzierung aufweist.« Niklas Luhmann (2009) [1981]: Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation. S. 240 (Hervorhebungen im Original).

144 | Maas (2008): S. 425.

Sinne des Zugangs zum Schriftsystem als ihr Bewahren und Nutzbarmachen außerhalb der schulisch-institutionellen Kontexte«[145]. Das bedeutet nichts anderes, als dass es in modernen Gesellschaften nicht reicht, Lesen und Schreiben gelernt zu haben, sondern dass auch symbolische Funktionen, welche die Schriftlichkeit auf allen Ebenen der Gesellschaft erfüllt, »habitualisiert«[146] werden müssen. Maas verwendet den Begriff habitualisieren hier im Sinne von Bourdieus Habituskonzept. Es bedeutet also mehr als gewohnheitsmäßige Aneignung. Habitualisierte Schriftlichkeit bedeutet vielmehr, dass Schriftkultur Teil des »Lebensstils« geworden ist, so wie Bourdieu diesen in »Die feinen Unterschiede«[147] analysiert hat. Und diese Schriftlichkeit hat seit Ende des 18. Jahrhunderts die Vorstellung von Bildung so stark geprägt, dass sich heute die Frage nach ihrem Sinn und ihrer Beherrschung gar nicht mehr stellt. Maas spricht in diesem Zusammenhang davon, dass »Schrift da, wo die Schriftkultur als kulturelles Kapital im Elternhaus weitergegeben wird, *selbstverständlich* [ist]: Sie wird nicht eigentlich hochgeschätzt, sondern sie ist aus dem Leben nicht wegzudenken«[148]. Genau dieser selbstverständliche Umgang mit der Schriftkultur fehlt Kindern und Jugendlichen, welche dieses kulturelle Kapital nicht bereits in die Schule mitbringen. Die Erfahrung, welche sie mit der als Schriftsprache vermittelten Bildungssprache machen, beschreibt Bourdieu als »Irrealitätserfahrung«, die »Kinder aus den unteren Klassen beim Erlernen einer Sprache [sammeln – G. W.], die besonders geeignet ist, alles wovon sie spricht, unwirklich zu machen«[149].

Auch Jack Goody, der sich in den 1980er Jahren vor allem mit der Funktion von »Schriftlichkeit in traditionalen Gesellschaften«[150] sowie mit der »Logik der Schrift« und deren Auswirkungen auf die »Organisation von Gesellschaft«[151] beschäftigt hat, unterscheidet, wenn es um Schriftlichkeit und um das Schreiben geht, *skill* von *capacity*:

»But writing presents us with an instrument capable of transforming our intellectual operations from the inside; it is not simply a question of a *skill* in the limiting sense but a change of *capacity*. The capacity depends upon the interaction between individual and the objects mediated by writing, and so cannot in many cases be mocked-up in ways

145 | Maas (2008): S. 405.

146 | Maas (2008): S. 425.

147 | Vgl. Bourdieu (1987).

148 | Maas (2008): S. 426 (Hervorhebung im Original).

149 | Bourdieu/Passereon (1971): S. 115.

150 | Jack Goody (1986) [1981]: Funktionen der Schrift in traditionellen Gesellschaften. In: Jack Goody; Ian Watt; Kathleen Gough: Entstehung und Folgen der Schriftkultur. S. 25-61.

151 | Jack Goody (1990): Die Logik der Schrift und die Organisation von Gesellschaft.

that would test general abilities (for example, of abstract reasoning and memory) since they are highly specific skills.«[152]

Und Jan Assmann stellt in seinem Standardwerk zum »kulturellen Gedächtnis«, in dem er sich mit den »Folgen der Schriftkultur« in frühen Hochkulturen beschäftigt, also keineswegs mit modernen neuzeitlichen Gesellschaften, fest, dass kulturelle »Durchbrüche« nur »im Rahmen einer entwickelten Schrift-, Text- und Auslegekultur [...] ihre umwälzenden Folgen zeitigen« konnten, also erst, als Schrift mehr als grundlegende Funktionen im gesellschaftlichen Zusammenhang übernahm. In Bezug auf Schreiben und Schriftlichkeit kommt er zu folgendem Schluss: »Der entscheidende Punkt liegt auf der Ebene der gesellschaftlichen Einbettung des Schreibens, des Umgangs mit Texten und schriftlich fixiertem Sinn, der voraussetzungsreichen Kunst des Rückbezugs auf fundierende Texte.«[153] Auch in diesen frühen Hochkulturen wurde Schriftlichkeit erst dann wirklich relevant, wenn ihre Anwendung über die einfache Technik des Lesens und Schreibens hinausging.

Mit anderen Worten: Sprache ist nicht gleich Sprache und Schriftlichkeit nicht gleich Schriftlichkeit. Hier kommt jene symbolische Ebene ins Spiel, von welcher Bourdieu in seinen Arbeiten immer wieder spricht und welche für die empirische Forschung so schwer fassbar ist. Maas spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Sprache einerseits als »Medium der Kommunikation bzw. der sozialen Praxis«[154] angesehen wird, andererseits in ihrem »schriftsprachlichen Ausbau« zu einem über rein kommunikative Funktionen hinausreichenden »symbolvermittelten Handeln«[155], einem Sprach-Handeln, ermächtigt. Unter diesem symbolvermittelten Handeln versteht Maas jene Ebene von Schriftlichkeit, die seit Ende des 18. Jahrhunderts als »*Projekt* der bürgerlichen Gesellschaft«[156] in einer zunehmend unübersichtlichen Welt, in welcher »situationsgesteuertes« (Sprach-)Handeln[157] (als rein kommunikativer Prozess) zur Orientierung nicht mehr ausreichte, als Mittel eingesetzt wurde, sich der Welt und seiner selbst zu vergewissern. Maas spricht davon, dass »die Verfügung über die Schrift [...] als symbolisches Mittel zur Kontrolle der Lebensverhältnisse« einen besonderen Stellenwert in sogenannt modernen Gesellschaften erhielt. Den – besonders in puritanisch-protestantischen Kreisen – fast in

152 | Jack Goody (1987): The interface between the written and the oral. S. 255-256 (Hervorhebungen im Original).

153 | Jan Assmann (2002) [1992]: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. S. 291-292.

154 | Maas (2008): S. 418.

155 | Maas (2008): S. 419.

156 | Maas (2008): S. 139 (Hervorhebung im Original).

157 | Vgl. Maas (2008): S. 419.

einer Art Schreibzwang mündenden Versuch, in Tagebüchern und sonstigen Aufzeichnungen eine »Buchführung über das Leben« zu praktizieren, deutet Maas als eine »Perspektive der Persönlichkeitsentwicklung« im Sinne eines »Ausbaus der Ressourcen zur Erweiterung der *Ich*-Funktion (Etablierung des *Selbst* ...)«[158], und er schlägt damit einen Bogen von der religiös geprägten Ich-Erfahrung (und der Idee der Selbstbildung – vgl. weiter oben in diesem Kapitel, 1.3) zur Psychologie des 20. Jahrhunderts. Diese Erfahrung, dass man sich über die Schriftlichkeit seiner Position in der Gesellschaft ständig aufs Neue vergewissert, dass man zur symbolisch immer komplexer verschlüsselten Welt nur anhand der »literaten Strukturpotentiale der Sprache«[159] wirklich Zugang findet, nennt Maas eine »*kategoriale Haltung* zum Schriftlichen«[160]. Und genau diese Haltung nun wird laut Maas in funktional differenzierten Gesellschaften bereits in der frühkindlichen Sprachentwicklung aufgebaut. Der Autor spricht sogar davon, dass der Zugang zur Schriftlichkeit »in der kindlichen

---

158 | Maas (2008): S. 406 (Hervorhebungen im Original). Maas ergänzt an dieser Stelle: »Nur im Sinne einer solchen Veränderung des persönlichen Verhältnisses zur Welt bildet die demotisierte Schriftkultur tatsächlich einen Schlüssel zum ›protestantischen Weltbild‹ i.S. von Weber (das eben auch nicht das lutheranische war!). Was sich in den Quellen findet (vor allem auch den noch wenig ausgewerteten aus dem ländlichen Raum), sind oft Spuren eines freigesetzten Schreibzwanges mit einer Fülle an Tagebüchern, an ›geistigen Testamenten‹ und ähnlichen selbstreflexiven Akten der Bemühungen um eine symbolische Kontrolle.«

159 | Maas (2008): S. 413.

160 | Maas (2008): S. 414 – Maas ergänzt in Endnote 32: »In der psychologischen, und daran angelehnt auch in der pädagogischen Literatur ist der Begriff der *kategorialen Haltung zur Schrift* ein Topos, der auf die Pionierstudie von Ferreiro/Teberosky (1983) zurückgeht.« (Hervorhebungen im Original). – Der auf Deutsch als Fremd- und Zweitsprache spezialisierte Linguist Christoph Schroeder erklärt den Begriff der »kategorialen Haltung zum Schriftlichen«, den er als »analytischen Zugang« (Schroeder [2007]: S. 8) zu dieser bezeichnet, über das Konzept »*konzeptioneller Schriftlichkeit*«, indem er die Schriftsprache anhand der Begriffe »kognitiv, kommunikativ, strukturell« definiert: »Schriftsprache ist: – *kognitiv* dadurch gekennzeichnet, dass der Sprecher/Schreiber sich der Sprache bedient, um seine Gedanken nicht nur auszusprechen, sondern auch, um sie zu bearbeiten und weiter zu entwickeln: Schrift ist ein externer Speicher, den man monologisch *redigieren* kann. – *kommunikativ* durch dezentrierte Kommunikation gekennzeichnet; diese ist nicht durch die Äußerungssituation selbst, sondern wiederum symbolisch, durch Textnormen kontrolliert; – *strukturell* durch eine verlangsamte Sprachproduktion und einen Fokus auf die sprachliche Form gekennzeichnet; eine höhere Komplexität, Elaboriertheit und Differenziertheit der sprachlichen Form ist die Folge.« Schroeder (2007): S. 7-8 (Hervorhebungen im Original).

Entwicklung organisch angelegt«[161] sei. Das bedeutet, dass es für Eltern – welche in diesen funktional differenzierten Gesellschaften eine Position einnehmen, die ich oben als bildungsnah bezeichnet habe – völlig selbstverständlich ist, dass ihre Kinder diese kategoriale Haltung zum Schriftlichen entwickeln und dass sie ihre Kinder deshalb in dieser Hinsicht als kompetent betrachten. Dies äußert sich u. a. darin, dass sie den Kindern von klein auf alles erläutern und erklären, indem sie dabei abstrakte Begriffe verwenden, Bücher und Abbildungen zu Hilfe nehmen, Wörter in ihre Bestandteile zerlegen etc. Ein Teil der Vermittlung der kategorialen Haltung zur Schrift erfolgt aber auch dadurch, dass Eltern ihren Kindern diese Haltung vorleben. Entsprechend verfolgen Kinder von Geburt an, wie ihre Eltern (oder andere Bezugspersonen) mit Schriftlichkeit umgehen, sie erfahren die Selbstverständlichkeit, mit welcher Schriftlichkeit auf allen Ebenen des Alltags- und des Berufslebens der Eltern präsent ist. Mit Bourdieu gesprochen wird die kategoriale Schriftlichkeit ein Teil ihres Habitus.[162]

Heutige schulische Lernstrukturen bauen darauf auf, dass Kinder diese kategoriale Haltung zur Schriftlichkeit bereits mitbringen, dass sie den Zugang zur symbolischen Welt der Schriftlichkeit bereits in ihrer sprachlichen Praxis erfahren haben (was nicht unbedingt bedeuten muss, dass sie bei Schuleintritt bereits Schreiben und Lesen beherrschen). Doch »wo diese Lernprozesse nicht stattgefunden haben, wo Kinder diese Haltung nicht in die Schule mitbringen, haben sie dort auch keinen Lernerfolg«, stellt Maas nüchtern fest und ergänzt: »Schrifterwerb setzt nicht erst da ein, wo Schrift wie in der Schule zur ausdrücklichen Lernaufgabe gemacht wird, sondern artikuliert die sehr viel früher einsetzende Dezentralisierung der symbolisch vermittelten Kommunikation.«[163]

Mit dem Begriff der Dezentralisierung führt Maas einen weiteren zentralen Terminus ein, der auf die Systemtheorie verweist, durch die er ja – ohne den Begriff »dezentral« zu verwenden – die funktional (aus-)differenzierte Gesell-

161 | Maas (2008): S. 399.

162 | »Der Habitus erfüllt eine Funktion, die in einer anderen Philosophie dem transzendentalen Bewusstsein überlassen wird: Er ist ein sozialisierter Körper, ein strukturierter Körper, ein Körper, der sich die immanenten Strukturen einer Welt oder eines bestimmten Sektors dieser Welt, eines Feldes, einverleibt hat und die Wahrnehmung dieser Welt und auch das Handeln in dieser Welt strukturiert.« Bourdieu (1998): S. 145. »Es gibt mit anderen Worten tatsächlich, und das ist meiner Meinung nach überraschend genug, einen Zusammenhang zwischen höchst disparaten Dingen: wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. All das ist eng miteinander verknüpft. Und das ist, glaube ich, in dieser Klarheit vor mir selten formuliert worden – mit Ausnahme von Schriftstellern.« Bourdieu (1989): S. 25.

163 | Maas (2008): S. 417-418.

schaft als dezentrales Phänomen beschreibt.[164] In Bezug auf Kommunikation bzw. Information und Wissen hat sich der Begriff der Dezentralisierung vor allem im Hinblick auf die Entwicklung der elektronischen Medien, speziell im Hinblick auf das Internet, etabliert, nämlich in der Frage, ob Dezentralisierung auch gleichzeitig eine Demokratisierung des Wissens bedeute. Die Dezentralisierung der Kommunikation hat jedoch bereits mit der modernen Entwicklung der Schriftlichkeit eingesetzt, denn

»Schriftgebrauch eröffnet Spielräume für die Neuordnung von Sequenzen der Kommunikation, die nicht mehr – wie noch unter den Bedingungen der Mündlichkeit – in die Form eines linearen Nacheinanders gebracht werden müssen. [...] Daraus resultieren ganz

164 | Niklas Luhmanns Systemtheorie gehört zu den prägenden soziologischen Theorien der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Funktionale Differenzierung definiert er u. a. wie folgt: »Funktionale Differenzierung heißt ja, daß sich in der Orientierung an der jeweils eigenen Funktion autonome Teilsysteme der Gesellschaft bilden, die sich selbstreferentiell reproduzieren, sich rekursiv an den jeweils selbstproduzierten Kommunikationen orientieren und damit die Merkmale von strukturdeterminierten autopoietischen Systemen realisieren.« Entscheidend bei dieser Beschreibung der Gesellschaft, die aus »autonomen Teilsystemen« besteht, ist das Fehlen eines Zentrums, weshalb in der Auseinandersetzung mit Luhmann immer wieder die Frage nach der Steuerung auftaucht. Luhmann verweist auch auf die Bedeutung von Sprache und Schrift bei diesem Prozess, etwa wenn er die Autonomie von Teilsystemen (wie etwa das Wissenschaftssystem oder das Erziehungssystem) beschreibt: Die »rekursiv geschlossene, autopoietische Autonomie von Teilsystemen [...] besagt, daß die Teilsystemqualität der Funktionssysteme nicht auf einer Spezifikation gesellschaftlicher Koppelungen im Hinblick auf bestimmte Leistungserwartungen beruht, sondern gerade umgekehrt auf einer Abkoppelung der Eigendynamik dieser Systeme von Bedingungen und Interessen ihrer gesellschaftlichen Umwelt. Dies läuft aber, wie gesagt, nicht auf einen Austritt aus der Gesellschaft hinaus. Die Teilsystemoperationen sind und bleiben gesellschaftliche Kommunikation. Sie sind, solange sie als Kommunikation durchgeführt werden können, immer auch gesellschaftlich angepaßt. Sie setzen auf vielfältige, direkte und indirekte (und oft sehr indirekte) Weise Gesellschaft auf einem Evolutionsniveau voraus, das funktionale Differenzierung ermöglicht. Wichtige Voraussetzungen sind zum Beispiel: die verbreitete Beherrschung von Sprache und Schrift und die Möglichkeit des Übersetzens von einer Sprache in andere; hinreichendes Vertrauen (bzw. eher exzeptionelles Mißtrauen) in die Tatsache, daß Berichte über Wahrnehmungen den tatsächlichen Wahrnehmungen entsprechen«. Niklas Luhmann (1992) [1990]: Die Wissenschaft der Gesellschaft. S. 497, 621-622. Vgl. zudem das Kapitel »Ausdifferenzierung des Erziehungssystems« in: Niklas Luhmann (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. S. 111-141.

neue Möglichkeiten der gleichzeitigen, unkoordinierten Fortsetzung von Kommunikation und des indirekten Anschlusses«[165].

Die kategoriale Haltung zur Schrift könnte man deshalb auch als die Fähigkeit bezeichnen, diese Möglichkeiten aktiv zu nutzen. Nur wer diese Haltung mitbringt, kann an den dynamischen Verhältnissen der modernen Gesellschaft partizipieren, kann jenes Symbolfeld öffnen.

Die schlechten Leistungen bildungsferner Kinder und Jugendlicher (ein Migrationshintergrund wirkt hier vielfach verstärkend) in normierten Sprachtests führt Maas darauf zurück, dass sie beim Übergang von der »oraten« Dimension der Sprachpraxis zur literaten Praxis nicht die nötige Unterstützung und Förderung bekommen, wie sie für Kinder und Jugendliche in einem ›literat‹ geprägten Umfeld (man könnte es auch als ›bildungsnah‹ bezeichnen) selbstverständlich ist. Es geht Maas darum festzuhalten, dass diese Schüler/-innen durchaus literate Leistungen vorweisen können, doch, so stellt er fest: »Die literaten Leistungen dieser Schüler sind in der Schule nicht sichtbar. Was sichtbar ist, sind die Abweichungen von der deutschen Norm«[166]. Damit trifft er sich exakt mit jenen Aussagen, die Bourdieu in den 70ern zur mangelnden Sichtbarkeit französischer Regionalsprachen (bildungsferne Kinder wuchsen damals u. a. in ländlichen, von ruralen Strukturen geprägten Gebieten heran) gemacht hat, nämlich: »Zum Eigentlichen der volkstümlichen Sprachkompetenz gehört eben auch, dass sie wie ausgelöscht ist, wenn sie mit einem offiziellen Markt konfrontiert wird«[167].

165 | Klaus Kuhm (2003): Telekommunikative Medien und Raumstrukturen der Kommunikation. In: Christiane Funken; Martina Löw (Hg.): Raum – Zeit – Medialität. Interdisziplinäre Studien zur neuen Kommunikationstechniken. S. 97-118. Hier: S. 107.

166 | Maas (2009): S. 159. In den Schweizer Schulklassen absolvieren die Schüler/-innen des 8. Schuljahres einen Test, der ihren Leistungsstand messen soll, den »Stellwerk«-Test, der ein ganz konkretes Ziel verfolgt: »Stellwerk ermöglicht jedem Schüler und jeder Schülerin eine individuelle Analyse des Leistungsstandes in den fünf Fachbereichen Mathematik, Deutsch, Natur und Technik, Englisch und Französisch. Das Leistungsprofil weist die Stärken und Schwächen des Lernenden aus und hilft die richtigen Massnahmen für eine wirkungsvolle Förderung zu treffen.« http://www.stellwerk-check.ch/ (abgerufen: 13. Dezember 2014). Die Lehrerin einer Zürcher Klasse, die an einem SR-Projekt teilnahm, berichtete, dass die Ergebnisse der ›schwächeren‹ der Schüler/-innen bei den Resultaten des Testes nicht einmal aufgeführt waren. Als Resultat konnte die Lehrerin feststellen, dass diese Tatsache zu großen Frustrationen führte, mit den Folgen, dass einzelne Schüler/-innen in den darauffolgenden Monaten sich kaum mehr am Unterricht beteiligten.

167 | Bourdieu (2005b): S. 78.

1.8 Schriftsprache und Literatur

Maas geht es in seiner Argumentation nicht allein um die symbolische Ebene der Sprache, mit welcher die Linguistik arbeitet, sondern darum, dass Schriftkultur, etwa in der herkömmlichen Ausprägung der (legitimen) Literatur, den »Zugang zu einer symbolischen Welt öffnet, in der die alltägliche Welt nur als spezifische Verwirklichung möglicher Konstellationen erscheint, die also der Raum für das Durchspielen von Veränderungen ist«. Entsprechend interpretiert Maas metasprachliche Strukturen und Praktiken als »Begleiterscheinungen der sich ausweitenden symbolischen Horizonte«[168]. Habitualisierte Schriftlichkeit, so hält er fest, entsteht nur durch Praxis.[169]

In der historischen Entwicklung wurden Schrift und Schriftlichkeit zunächst auch im säkularisierten Schulsystem vor allem der »schönen«, »erbaulichen« Literatur zugeordnet. Diese Idee von Schriftlichkeit ist ähnlich wie der Bildungsgedanke äußerst zählebig. Auch im 21. Jahrhundert ist diese Vorstellung von Schriftlichkeit noch wirksam, der rasanten Entwicklung der elektronischen Medien zum Trotz. So verstehen laut einem Vortrag über eine im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms »Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz« NFP 56 durchgeführte Studie zur literalen Sozialisation von Jugendlichen[170] bildungsferne Kinder und Jugendliche (in der Studie selber werden sie als »schriftfern« bezeichnet, was im Sinne von Maas' Argumentation als eher problematisch erscheint) unter »Lesen« in erster Linie das Lesen von Büchern, mit welchen sie im Rahmen des schulischen Lernens in Kontakt (oder eben nicht) kommen. Das heißt, Lesen bedeutet für diese Jugendlichen explizit und ausschließlich das Lesen von Texten, die Teil der legitimen Kultur sind. Die Lektüre von Websites, von Zeitschriften, von SMS-Texten, von Facebook-Profilen etc. zählt für sie also nicht zum Lesen. Entsprechend werden sie auch das Verfassen von SMS-Nachrichten, die Kommunika-

168 | Maas (2008): S. 397.

169 | Maas (2008: S. 425.

170 | »Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten – Faktoren der Resilienz oder: Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt« unter der Leitung von Andrea Bertschi-Kaufmann, Annelies Häcki Buhofer, Wassilis Kassis, Winfried Kronig und Hansjakob Schneider war Teil des NFP 56 »Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz«. Die Resultate, ein Schlussbericht und Hinweise auf Publikationen stehen online unter: http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=7&kati=1 (abgerufen: 16. Januar 2015). Der Vortrag zum Thema »Sinnzuweisungen. Lesen zwischen Freizeit und Schule« von Andrea Bertschi-Kaufmann und Esther Wiesner fand anlässlich der Tagung »Literale Entwicklungen von Jugendlichen zwischen Schutz und Risiko« vom 21. bis 23. Januar 2009 in Basel statt.

tion in *social networks* nicht zu jener Form von Schriftlichkeit zählen, wie sie von ihnen in der Schule verlangt und erwartet wird. Maas spricht in diesem Zusammenhang von einer »schulische[n] Abwertung trivialer schriftkultureller Aufgaben«[171] (wobei er durch die Verwendung des Wortes »trivial« natürlich ebenfalls bereits eine Abwertung vornimmt).

Als Gegenstück dazu spricht Maas von den Möglichkeiten, welche gerade die legitime Literatur als ein von kommunikativen situativen Bindungen und Beschränkungen getrennter sprachlicher Bereich bietet: »Literatur bietet einen Raum für das Ausprobieren sprachlicher Möglichkeiten (auch bei der formal auf sprachliche Virtuosität ausgerichteten Poesie), gewissermaßen als Verlängerung des kindlichen Probehandelns.«[172]

Hier wird die Problemstellung, um die es in dieser Arbeit in der Folge gehen soll, erst wirklich sichtbar: Zwar bietet die Literatur die Möglichkeit, Sprache ganz anders als im schulischen und alltäglichen Umfeld zu erleben – so überwindet literarische Sprache problemlos die normativen Vorgaben von Orthographie, Grammatik und Wortschatz. Um aber jene Dimension der literarischen Schriftlichkeit zu erfahren, welche zu einer entsprechenden symbolischen Erweiterung von Welt beiträgt, müssen die Leser/-innen – und natürlich auch diejenigen, die Literatur schreiben – bereits komplexe schriftkulturelle Fähigkeiten mitbringen. Bricht man diese Feststellung auf die Ebene der Schulhausromane herunter, bedeutet dies: Um eine Normabweichung (in Grammatik, Orthographie oder Wortschatz) als eine kreative Erweiterung oder ein neugieriges Erforschen (im Sinne der Erweiterung des kindlichen Probehandelns) zu verstehen, muss zuerst die Norm erkannt, akzeptiert und beherrscht werden, ansonsten wird eine Abweichung immer als defizitär beurteilt werden – auch von den Personen selbst, welche die Norm nicht beherrschen. Einem etablierten Schriftsteller, der im Deutschen konsequent Kleinschreibung praktiziert, wird wohl niemand unterstellen, er beherrsche die Groß- und Kleinschreibung nicht – ganz im Gegensatz zu einer jugendlichen Migrantin.

Maas führt auch einen Begriff ein, welcher bei der Analyse der SR-Texte von Bedeutung sein kann, nämlich Verschriftung. Im Gegensatz zu den Konventionen der Schriftlichkeit, so wie sie weiter oben erläutert wurden, versteht Maas unter Verschriftung »die graphische Repräsentation eines mündlich produzierten Textes«. Diese ist prinzipiell auch für jene Sprachvarietäten möglich, die konventionell nicht geschrieben werden, also etwa für »dialektale Varianten des Deutschen«[173]. Obwohl von verschiedenen Schweizer Dialekten durchaus eine Schriftvariante existiert (und auch in Wörterbüchern festgeschrieben ist) und diese auch in Briefen, in E-Mails oder SMS sowie in der Literatur ge-

171 | Maas (2009): S. 397.
172 | Maas (2009): S. 397.
173 | Maas (2008): S. 355.

nutzt wird, ist dieser Aspekt vielversprechend. Vielen SR-Schreibenden fällt es schwer, in der konventionellen schriftlichen Erzählsprache zu schreiben. Hingegen fällt es ihnen vergleichsweise leicht, Dialoge in ihrer Umgangssprache zu verfassen – mit dem doppelten Effekt, dass sie dabei einerseits zu einem Erfolgserlebnis in Sachen Schreiben kommen – bei dialektalen Varianten ist die Schreibweise viel variabler, zudem nutzen die jugendlichen SR-Schreibenden diese Sprache in ihrer schriftlichen Alltagskommunikation per SMS und auf Facebook, das heißt, die Jugendlichen selbst sind kompetent. Andererseits können sie sich mit dem Geschriebenen sehr stark identifizieren: Es ist ihnen vertraut, es klingt ›nach ihnen‹.

In dieser Erfahrung zeigt sich etwas, was in der aktuellen Deutschdidaktik bzw. im Zusammenhang mit Medienbildung bzw. Medienkompetenzförderung zunehmend stärkere Beachtung findet: Die Möglichkeit, im Unterricht dort anzusetzen, wo Schüler/-innen bereits außerschulische Kompetenzen mitbringen, vielleicht sogar kompetenter als ihre Lehrpersonen sind. Dazu gehört etwa der Umgang mit digitalen Medien wie Computerspielen, die Kenntnis von TV-Serien oder Modewissen, aber auch technisches Wissen (zu Computern, Autos etc.) oder Wissen über Sport.

Entsprechend könnte auch das alltagssprachliche Wissen von Kindern und Jugendlichen in den Schulkontext integriert werden, als ein Bereich, in welchem bildungsferne Schüler/-innen zu sprachlichen Erfolgserlebnissen kommen. Auch der Zugang zum alltagssprachlich erworbenen Wissen (das durchaus über die oben erwähnten Kompetenzbereiche hinausgehen kann) ist in der Schule schließlich nur über die Sprache möglich. Oder, wie Maas es als Negativaussage formuliert: »Für die Kinder, die in der Sprache der Schule und dem dort praktizierten Umgang mit Sprache nicht zuhause sind, ist ihr alltagspraktisch erworbenes Wissen dort nichts wert. Es ist mit dem normativ/institutionell Vermittelten nicht zu verbinden.«[174]

Ein Aspekt bei der Analyse von Passagen in SR-Texten, bei welchen man von einer solchen Verschriftlichung sprechen kann, muss jene stilistische Besonderheit sein, welche auch in der Literatur seit den 1990er Jahren gehäuft auftritt und die Peter Sieber mit dem Begriff des Parlando bezeichnet hat: eine schriftliche Form, in welcher starke mündliche Einflüsse feststellbar sind. Sieber konstatiert Ende der 90er Jahre anhand von Deutschaufsätzen sowie von Maturaaufsätzen, dass kommunikative Grundmuster in der Schriftlichkeit sich sehr stark in Richtung der Mündlichkeit verschoben haben: »Es sind Texte, die in neuer Weise (vermeintliche) Elemente der Mündlichkeit in einen geschriebenen Text einbauen und damit eine fast dialogische Beziehung zum Leser zu etablieren

174 | Maas (2008): S. 422.

versuchen.«[175] In der Literatur kennt man dieses Phänomen schon viel länger, und so könnte man jene Erzähltechnik, die in der englischen Literatur bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts als *stream of consciousness* bezeichnet wird und die u. a. auch die literarische Moderne kennzeichnet, als eine Ausprägung des Parlando verstehen. Als ein Schlüsselwerk in Bezug auf Jugendsprache könnte diesbezüglich »The Catcher in the Rye« von J. D. Salinger bezeichnet werden, ein 1951 erschienener Roman, in welchem der Autor den 16-jährigen Protagonisten seine Gedanken und Gefühle in einer sehr mündlich geprägten Sprache äußern lässt – so kommt in der Originalausgabe (die vor allem in Übersetzungen, u. a. auch in der deutschen, stark zensiert wurde) 255-mal der Ausdruck »goddam« und 44-mal der Ausdruck »fuck« vor.[176]

Die Form des Parlando hat laut Peter Sieber in den 90er Jahren zunehmend auch in die Maturaaufsätze von Deutschschweizer Schülerinnen/Schülern Einzug gehalten, ist also bereits zu dieser Zeit akzeptierter Teil schulischer Schriftlichkeit. Doch stellt sich hier dasselbe Problem wie bei der literarischen Schriftlichkeit. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Parlando, wird es von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums verwendet, welche eine kategoriale Haltung gegenüber der Schrift ausgebildet haben (was das Erreichen der Matura im Prinzip schon nahelegt), als eine sprachliche Variante verstanden wird, eine Registervariation, die vielleicht sogar Ausdruck besonderer Kompetenz ist. Wird die Mündlichkeit aber von Jugendlichen aus bildungsfernem Umfeld und in einem entsprechend niedriger bewerteten Schultypus in das schulische Schreiben eingebracht, dann stellt sie mit großer Wahrscheinlichkeit das einzige mögliche Register dar, das dem bzw. der entsprechenden Jugendlichen zur Verfügung steht, und wird ganz anders bewertet. Dies bestätigt sich auch in den weiteren Ausführungen Siebers zum Parlando; er formuliert in seinem Schlusskapitel folgende These: »Parlando wird als Textmuster mit seiner starken Orientierung an konzeptioneller Mündlichkeit erst möglich, nachdem sich konzeptionelle Schriftlichkeit in einem Masse etabliert hat, das Raum eröffnet für neue Mischformen.«[177]

Unter konzeptioneller Schriftlichkeit versteht Sieber hier die vielfach gebräuchliche Definition von Koch/Oesterreicher, die sich 1985 mit den Fragen von Distanz und Nähe in Mündlichkeit und Schriftlichkeit befasst haben.[178] Die

175 | Peter Sieber (1998): Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit. S. 1.

176 | Diese Zahlen stehen so im deutschsprachigen Wikipedia-Eintrag. http://de.wikipedia.org/wiki/Der_Fänger_im_Roggen (abgerufen: 16. Januar 2015).

177 | Sieber (1998): S. 263.

178 | Peter Koch; Wulf Oesterreicher (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. In: Romanistisches Jahrbuch 36 (1985). S. 15-43.

konzeptionelle Schriftlichkeit ist den Autoren gemäß von großer Distanz (des Schreibenden wie des Rezipierenden) zum Geschriebenen geprägt, und auch Maas greift dieses Argument der Distanz auf, wenn er schreibt: »*Schreiben* ist an ein visuelles Medium gebunden, es ist ausgerichtet auf eine distanzierte Kommunikation – oder aber auf einen entsprechend distanzierten (diskursiven) Umgang mit sich selbst, in einer ›monologischen‹ Praxis (Lesen, Notizen, Aufschreiben ...).«[179]

Diese von Distanz geprägte konzeptionelle Schriftlichkeit ist an eine Funktion von Sprache geknüpft, welche die Linguistin Angelika Linke als ein typisches Merkmal der »Sprachkultur« des Bürgertums im 19. Jahrhundert herausgearbeitet hat[180]: die Repräsentationsebene der Sprache. Diese Sprachkultur löste laut Linke das über den Körper und von diesem ausgehend inszenierte »ästhetische Kriterium der Schönheit«[181] ab, welche kennzeichnend für die Aristokratie war (Schönheit und Macht waren in der Aristokratie entsprechend in hohem Maße durch nonverbale Verhaltensweisen repräsentiert, also durch Gesten, Körperhaltungen, Etikette etc.). Das Kriterium, durch welches die Sprache zur Trägerin der Repräsentation von »Kultur« werden konnte, war laut Linke jenes der Korrektheit, also die Orientierung an den Normen der geschriebenen Bildungssprache:

»Es [das ästhetische Kriterium der Schönheit adliger Leibeskultur – G. W.] wird u. a. durch das Kriterium der *Korrektheit* ersetzt – Korrektheit mit Blick auf einen Normenkanon, der vor allem der Schriftsprachlichkeit, der Überregionalität der Standardsprache sowie einer bestimmten Bildungssprachlichkeit verpflichtet ist«[182].

Ebenso wird das »*Schön*-Schreiben« durch das »*Recht*-Schreiben«, »eine auf orthographische Richtigkeit bedachte Einführung in die Schriftlichkeit ersetzt«[183]. Interessant an Linkes Arbeit ist auch, dass sie betont, in welchem

---

179 | Maas (2008): S. 414 (Hervorhebung im Original).

180 | Im Zusammenhang mit dem Begriff »Sprachkultur« möchte Linke Sprache nicht nur im Hinblick auf ihre Zeichenhaftigkeit und auf ihre Tauglichkeit als Kommunikationsmedium verstanden wissen, sondern sie will untersuchen, inwieweit ihr »eine zentrale Funktion bei der *Konstruktion und Inszenierung symbolischer Ordnungen* zukommt«. Sie bezieht sich diesbezüglich auch auf jenen »theoretischen und methodischen Zugriff zur ›Kulturanalyse‹, wie ihn Utz Maas unter Rückgriff auf Arbeiten des Birmingham Center for Contemporary Cultural Studies skizziert«. Angelika Linke (1996): Sprachkultur und Bürgertum. Zur Mentalitätsgeschichte des 19. Jahrhunderts. S. 1 (Fußnote 1, Hervorhebungen im Original).

181 | Linke (1996): S. 318.

182 | Linke (1996): S. 318 (Hervorhebung im Original).

183 | Linke (1996): S. 319 (Hervorhebung im Original).

Maße im 19. Jahrhundert – durch die »Entdeckung der Kindheit« und die damit verbundene Aufmerksamkeit auf die Entwicklung der Kinder – die Bildung und Ausbildung als eine »reale Möglichkeit« genutzt wurden, den künftigen sozialen Status eines Kindes zu planen[184].

Diese aus dem 19. Jahrhundert stammende Einstellung zu Bildung und Ausbildung prägt schließlich auch die aktuelle Bildungsdebatte: Eltern aus bildungsnahen Schichten versuchen, den beruflichen (und damit auch sozialen) Erfolg ihrer Kinder zu planen, vom Kindergarten an die idealen Möglichkeiten für ein (materiell) erfolgreiches Leben sicherzustellen. Entsprechend wenig erfolgversprechend entwickelt sich häufig die Schul- und Berufslaufbahn von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten, deren Eltern keine entsprechenden Bildungsziele für ihre Kinder haben bzw. mit aller Macht verfolgen.

Die typischen Merkmale der Distanz konzeptioneller Schriftlichkeit – wie etwa Reflektiertheit, Situationsentbindung, Themenfixierung oder auch Komplexität, Informationsdichte, Planung – sehen auch Koch/Oesterreicher vor allem in den »Äußerungsformen der literarischen Schriftlichkeit« aus den Angeln gehoben, zeichnen sich diese doch durch »›Spontaneität‹, ›Vertrautheit‹, ›Expressivität‹, ›affektive Teilnahme‹« als den typischen Merkmalen konzeptioneller Mündlichkeit aus.[185] Das Eindringen von Mündlichkeit ist dem literarischen Schreiben der Moderne also bereits eingeschrieben.

Ich gehe deshalb zurück zu jenen Formen von Schriftlichkeit, die eben solche mündliche Einflüsse in hohem Maße aufweisen. Folgt man Siebers Ausführungen zum Parlando, so war diese Mischform aus Schriftlichkeit und Mündlichkeit erst zu einem Zeitpunkt möglich, als die Distanz als Merkmal konzeptioneller Schriftlichkeit sich als Norm vollständig durchgesetzt hatte. Erst eine Übererfüllung der Norm erlaubt Schreibenden (im Falle Siebers handelt es sich um Gymnasiastinnen/Gymnasiasten) Abweichungen, die nicht als defizitär eingestuft, sondern als eine gültige Form schriftsprachlicher Varianz anerkannt werden.

Auf die SR-Texte treffen einige der Kriterien, mit welchen Sieber Parlando definiert, durchaus zu. Konkret ist es vor allem das Kriterium der sprachlichen Uneinheitlichkeit, der ›Unachtsamkeit‹ gegenüber der korrekten Schreibweise von Wörtern und gegenüber den Regeln der Interpunktion bzw. jenes einer nicht immer gleich klaren und logischen Verknüpfung des Textes. Auch geben die SR-Schreibenden häufig auf sehr authentische Weise Einblick in ihre Denkweise und in ihr Empfinden – etwa in der häufig und gerne benutzten Möglichkeit der dialogischen Rede. Insofern hat das Eindringen des Mündlichen in die Schriftlichkeit in den Texten bildungsferner Jugendlicher eine ganz ähnliche

184 | Vgl. Linke (1996): S. 320-321.

185 | Koch/Oesterreicher (1985): S. 23.

Funktion. Martin Fix etwa stellt generell fest: »In Schülertexten kann man oft Überlappungen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit feststellen – häufig formulieren Kinder ihre Geschichten näher an der Mündlichkeit, als es die schulische Norm von ihnen erwartet.«[186]

Und doch unterscheidet sich die Form des Schreibens in SR-Texten deutlich von der als Parlando definierten Sprache der Gymnasiastinnen/Gymnasiasten, die Sieber in seiner Arbeit beschreibt, bzw. es werden einige der dort angeführten Kriterien[187] eben nicht erfüllt, insbesondere jene, die an ein ganz bestimmtes Modell der Schreibentwicklung anschließen und dort als »oberste Stufe« der Schreibentwicklung bezeichnet werden[188], also schon eine große Kompetenz voraussetzen. Dazu gehört neben »assoziativen Verknüpfungsprinzipien« auch die »direkte Ansprache des Adressaten«, also eine Ausrichtung beim Schreiben, bei der eine »fiktive Gesprächssituation«[189] angenommen wird, eine Art einseitiger Dialog entsteht. In diese direkte Ansprache des Adressatenkreises eingebettet ist das Spiel mit dem In-Erscheinung-Treten eines schreibenden Ichs, indem subjektive Werturteile und Überzeugungen klar als solche kenntlich gemacht werden. Sieber stellt fest, dass insgesamt ein teilweiser Verzicht auf orthographische Korrektheit weniger auf »mangelndes Können als auf eine veränderte Gewichtung«[190] dieser orthographischen Normen schließen lässt. All diese Merkmale des Parlando sind in SR-Texten nicht – oder nur sehr selten – anzutreffen, da für die SR-Schreibenden ja das Projekt eine Gelegenheit darstellt zu schreiben, ohne ständig auf orthographische und andere sprachliche bzw. Wissensdefizite aufmerksam gemacht zu werden.

In diesem Sinne ist das Parlando vergleichbar mit den Registervariationen in der mündlichen Sprache, zu welchen Jugendliche aus einem bildungsnahen Umfeld fähig sind – indem sie etwa eine an einen Ethnolekt angelehnte Jugendsprache wie den Balkanslang ebenso selbstverständlich in ihrer Alltagssprache verwenden wie Elemente der Bildungssprache wie z. B. lateinischstämmige Fremdwörter. Interessant sind die Überschneidungen des bereits von einer hohen Sprachkompetenz zeugenden Parlando mit jener stark von Mündlichkeit geprägten Sprache, wie sie in vielen Schulhausromanen zu finden ist, aber trotzdem, da in diesen Überschneidungen eine gemeinsame Sprachkultur (im Sinne von Linke) Gleichaltriger sowohl aus bildungsnahem als auch bildungsfernem Umfeld zu erkennen ist.

---

186 | Martin Fix (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. S. 68.

187 | Vgl. Sieber (1998): S. 143. Sieber bezieht sich auf das Schreibmodell, das Helmuth Feilke entwickelt hat. Helmuth Feilke: Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. In: Der Deutschunterricht 40 (1988). S. 65-81.

188 | Vgl. Sieber (1998): S. 142-143.

189 | Sieber (1998): S. 142-143.

190 | Sieber (1998): S. 142.

Generell aber gelten auch für schriftsprachliche Formen, in die Elemente von Mündlichkeit einfließen, dieselben Grundsätze, wie Maas sie für die »schriftsprachlichen Praktiken« formuliert hat:

»Schriftsprachliche Praktiken führen die Dezentrierung der sprachlichen Praxis weiter, vom situationsgesteuerten zum rein symbolvermittelten Handeln. Insofern sind schriftsprachliche Praktiken Formen des Sprachausbaus. Der schriftsprachliche Ausbau bringt das Potential der Sprache gewissermaßen zu sich selbst – entlastet vom Stress sozialen Handelns, der mit der sprachstrukturellen Nutzung der Ressourcen konkurriert (z.B. der kommunikative Stress in der unmittelbaren Interaktion von Angesicht zu Angesicht).«[191]

Diese Feststellung lässt sich in der einfachen Beobachtung wiedererkennen, dass es vielen über eine höhere Bildung verfügenden Erwachsenen in bestimmten Situationen leichter fällt, einen Brief (oder ein E-Mail) zu schreiben, als einer bestimmten Person mit einem Anliegen persönlich gegenüberzutreten (oder sie anzurufen). Und doch ist die Voraussetzung für diesen Sprachausbau, dass er von der »schon vorher [bevor die Betreffenden mit dem förmlichen Register der Schulsprache konfrontiert werden – G. W.] zuhause praktizierten Registervariation erreichbar ist«[192], wie Maas formuliert. Das bedeutet, dass die Voraussetzungen für diesen Sprachausbau bereits bei Schuleintritt vorhanden sind. Im Falle bildungsferner Kinder aber stellt das »förmliche Register der Schulsprache« mit seinen normativen Vorgaben nicht den selbstverständlichen »Ausbau des vertrauten Registers«[193] dar. Maas stellt in diesem Zusammenhang die Frage, unter welchen Voraussetzungen der schriftsprachliche Ausbau vom »vertrauten Register« bildungsferner Kinder in der schulischen Praxis erreicht werden kann. Er kommt dabei zu dem Schluss: »Diese [schulische Praxis – G. W.] muss gegebenenfalls (kompensatorisch) das vermitteln, was sie ihrem dominanten Selbstverständnis nach voraussetzt, weil es nicht (mehr) als besondere Kompetenz erscheint: das kulturelle Kapital Schriftkultur als Selbstverständlichkeit.«[194]

In diesem Zusammenhang lohnt es sich noch, einen Blick auf gewisse Aspekte in der Entwicklung einer Sprachvariante zu werfen, die man heute als Alltagssprache, auch als Umgangssprache, bezeichnen würde, welche im Laufe der letzten Jahrhunderte aber wandelnde abwertende Bezeichnungen erfahren hat, da sie als Gegensatz zur Bildungssprache definiert wurde. In diese Sprache, oder wie Maas sagt, in jene »Registervariation« (die auch aus der mündlichen Praxis einer Erstsprache bestehen kann, welche nicht die Unterrichtssprache

191 | Maas (2008): S. 419.
192 | Maas (2008): S. 420.
193 | Maas (2008): S. 420.
194 | Maas (2008): S. 426-427.

ist) ist jenes Alltagswissen von bildungsfernen Jugendlichen eingeschrieben, von dem aus der schriftsprachliche Ausbau laut Maas erfolgen muss. Die Funktion von Alltagswissen hat sich in funktional differenzierten Gesellschaften im Vergleich zu vorliteraten Gesellschaften entscheidend verändert. In diesem Zusammenhang spielt wieder der Bildungsbegriff eine entscheidende Rolle.

1.9 Volkssprache – Vulgärsprache – ungebildete Sprache etc.

Humboldt weist nicht nur der Vermittlung von antiken Sprachen, sondern durchaus auch der kulturellen Vermittlung von Alltagswissen eine große Bedeutung zu. Ich beziehe mich im Folgenden auf einen Aufsatz von Klaus Giel über »Aufklärung und Volkskultur«[195]. Humboldt definiert laut Giel diese Tradition der Vermittlung von Alltagswissen anhand von »Volkskulturen«[196], einem heute durchaus problematischen Begriff.[197] Doch versteht Humboldt darunter auch jene Gemeinschaften, in welchen »gesellschaftliche Funktionen und kulturelle Bedeutung noch nicht voneinander unterschieden«[198] werden. Diese Definition kommt der Beschreibung einer vorliteraten Gesellschaft sehr nahe, mit welcher Bourdieu seine soziologisch-ethnologischen Studien während des Algerienkriegs am Beispiel der kabylischen Gemeinschaften in den 1960er Jahren begann.[199] Ähnlich wie später Bourdieu stellt Humboldt fest, dass die »Volkskultur« die »letzte Voraussetzung allen Verstehens« sei, man könnte auch sagen, die erste Voraussetzung. Denn, so Giel, der »in ihr aufgebaute und entwickelte kulturelle Habitus bestimmt das Vorverständnis, das in jedem Verstehen vorausgesetzt ist. (Um zu verstehen, sagt Humboldt, müsse man in einem gewissen Sinne immer schon verstanden haben.)«[200] In

195 | Giel (1987): S. 257-294.

196 | Giel (1987): S. 285-291.

197 | Zur Diskussion des Volkskulturbegriffs als Teil der Diskussion um die Fachausrichtung der »Volkskunde« auch im deutschsprachigen Raum siehe: Silke Göttsch (2003): Volkskultur: Fund und Erfindung – zum Begriff. In: Hans-Otto Hügel (Hg.): Handbuch Populäre Kultur: Begriffe, Theorien und Diskussionen. S. 83-89. Robert Muchembled (1984) [1982]: Kultur des Volkes – Kultur der Eliten. Die Geschichte einer erfolgreichen Verdrängung. Aus dem Französischen von Ariane Forkel. Peter Burke (1981): Helden, Schurken und Narren. Europäische Volkskultur in der frühen Neuzeit. Hg. und mit einem Vorwort von Rudolf Schenda. Aus dem Englischen von Susanne Schenda.

198 | Giel (1987): S. 288.

199 | Vgl. Pierre Bourdieu (1979) [1976]: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft.

200 | Giel (1987): S. 290.

modernen und funktional differenzierten Gesellschaften aber gibt es keinen einheitlichen kulturellen Habitus. Und doch ist ein Teil dessen, was Bourdieu als kulturelles Kapital bezeichnet, ebenfalls etwas, was sich völlig unauffällig auch »ohne ausdrücklich geplante Erziehungsmaßnahmen, also völlig unbewußt«[201] vollzieht. Nämlich das, was Bourdieu als »inkorporiertes Kulturkapital«[202] bezeichnet, also etwas, was zum »festen Bestandteil der ›Person‹, zum Habitus«[203] geworden ist und das man durchaus auch als Alltagswissen bezeichnen könnte. Der an sich neutrale Begriff des Kulturkapitals bekommt im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Unterschieden insofern Bedeutung, als in modernen Gesellschaften dasjenige Kulturkapital den größten ›Profit‹ abwirft, welches in jener Form auftritt, »die man auf französisch ›culture‹, auf deutsch ›Bildung‹, auf englisch ›cultivation‹ nennt«[204]. Und dieses Kapital ist in gewisser Weise vererbbar.[205]

Damit möchte ich noch einmal zur Sprache zurückkommen, zur Sprache, die jemand – als Teil seines kulturellen Habitus, welcher als inkorporiertes kulturelles Kapital wirksam wird (z.B. in der Schule) – zur Verfügung hat, der sich an einem bestimmten Platz im sozialen Raum befindet. Wovon es abhängt, wie »rentabel« dieses sprachliche Kapital im Feld der Bildung ist, beschreiben Bourdieu und Passeron in einem frühen Aufsatz zum Bildungswesen und zur Bildungssprache folgendermaßen:

»Genauer noch hängt der Wert des bildungstechnisch rentablen sprachlichen Kapitals, über das jeder einzelne verfügt, von der Distanz zwischen den sprachlichen Anforderungen des Bildungswesens und der (nicht nur durch den lexikalischen Umfang, sondern durch ihre syntaktische Komplexität gekennzeichneten) Sprache seiner Herkunftsklasse ab.«[206]

---

201 | Bourdieu (2005a): S. 57.

202 | Bourdieu (2005a): S. 55-59.

203 | Bourdieu (2005a): S. 56.

204 | Bourdieu (2005a): S. 55.

205 | »[A]ndererseits ist aber auch bekannt, dass die Akkumulation kulturellen Kapitals von frühester Kindheit an – die Voraussetzung zur schnellen und mühelosen Aneignung jeglicher Art von nützlichen Fähigkeiten – ohne Verzögerung und Zeitverlust nur in Familien stattfindet, die über ein so starkes Kulturkapital verfügen, dass die gesamte Zeit der Sozialisation zugleich eine Zeit der Akkumulation ist. Daraus folgt, dass die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital ist.« Bourdieu (2005a): S. 58.

206 | Bourdieu/Passeron (1971): S. 110.

Bourdieu / Passeron unterscheiden zwei Extreme des sprachlichen Habitus, die »bürgerliche Sprache«[207] und die »Vulgärsprache«[208]. Diese Begriffe sind aus heutiger Perspektive überholt, zudem sind sie auf den deutschen Sprachraum bezogen wenig weiterführend. Übersetzt man sie in die – historisch relevanten – beiden Begriffe der Volkssprache und der Bildungssprache und überführt diese wiederum in die heute aktuellen Begriffe der Umgangssprache und der schriftlichen Standardsprache, dann befinden wir uns wieder mitten in einem aktuellen Diskurs – der sich in der Schweiz etwa in der Diskussion um die Verwendung der mündlichen Standardsprache an Stelle der Umgangssprache (welche sich in der Schweiz mehrheitlich als eine noch verhältnismäßig weit von der Standardsprache entfernte Mundart präsentiert) in Schulen und Kindergärten niederschlägt. Und wiederum findet im Rahmen dieser Diskussion vielfach eine Abwertung der Umgangssprache auf Kosten der Standardsprache statt – zumindest im institutionellen Umfeld der Bildungspolitik, während im allgemeinen politischen Diskurs entsprechende Gegentendenzen nationalistischer, kulturhistorischer und künstlerisch-identifikatorischer Natur zu beobachten sind.

Zudem lassen sich sprachliche Merkmale, wie sie Bourdieu/Passeron 1971 für die ›Vulgärsprache‹, also die – mündliche – Sprache einer französischen Unterschicht (die beiden französischen Wissenschaftler sprachen damals keineswegs von Migrantinnen/Migranten und zählten zur Unterschicht keineswegs nur die städtische Arbeiterschicht, sondern auch die Landbevölkerung), als typisch beschreiben, auch in der (mündlichen) Sprache heutiger sogenannt bildungsferner – vor allem männlicher – Jugendlicher wiederfinden. Dazu gehören »Expressivität« oder, noch besser: »Expressionismus«, wobei letzterer sich einerseits dadurch auszeichnet, dass die entsprechende Person beim Sprechen bzw. Erzählen von »Einzelfall zu Einzelfall, von Illustration zu Parabel springt«, also großen Wert auf Anschaulichkeit legt. Zudem gehört es zu den Merkmalen der ›Vulgärsprache‹, dass sie häufig in »Spott, Anzüglichkeiten und Obszönitäten ausweicht«,[209] um Emphase auszudrücken. Gerade im

207 | »Bürgerlich« ist hier nach französischem Modell definiert, das heißt, es ist nicht deckungsgleich mit dem im deutschsprachigen Raum üblichen Begriff »bildungsbürgerlich«.

208 | Es ist bezeichnend, dass der Gegensatz zur gebildeten Sprache stets mit einem abwertenden Sinn versehen wurde und wird: Vulgärsprache, Gossensprache, oder es wurde ein Begriff verwendet, welcher in einem gebildeten Umfeld als abwertend verstanden wurde, als ein Begriff »niedrige[r] Varietäten« (Koch/Oesterreicher 1994: S. 600): ›Volkssprache‹, und später auch ›Umgangssprache‹ bzw. ›*colloquial English*‹, ›*français familier*‹ etc. Auch die Ausdrücke »Jargon« oder »Slang« können zu dieser Kategorie von Begriffen gezählt werden.

209 | Bourdieu/Passeron (1971): S. 111.

Bereich der Obszönitäten wird man in der Alltagssprache von Jugendlichen sofort fündig werden, wobei man berücksichtigen muss, dass diese Form des verbalen Überschreitens von sprachlichen Tabus zum typischen Verhalten in der Pubertät und Adoleszenz gehört, vor allem bei männlichen Jugendlichen.[210]

Die beiden Forscher sehen diese Sprechweise aber auch als charakteristisch für soziale Klassen an, »die nicht über die Voraussetzungen verfügen, um die objektive Bezeichnung vom subjektiven Kontext, das Gesehene von der Perspektive, die es prägt, unterscheiden zu können.«[211] Hier sprechen sie etwas an, was Maas in seinen linguistischen Annäherungen an die Sprache von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als das Fehlen einer »kategorialen Haltung zur Schriftlichkeit« bezeichnet hat. Martin Fix verweist in diesem Zusammenhang auf Untersuchungen, welche in den 1930er Jahren in oralen, also vorschriftlichen Kulturen, durchgeführt wurden, wobei man festgestellt hat, dass die Versuchspersonen »überzeugt [waren], dass ein kategoriales Denken uninteressant und nebensächlich sei«, während sie vor allem Wert auf »das operative Denken« legten, also »konkret und situativ eingebunden« dachten.[212]

Auch in Forschungsarbeiten, welche in den 90er Jahren zum Thema »Vernacular Writing«[213] im Zusammenhang mit dem Schreiben von Jugendlichen (häufig mit Migrationshintergrund) vor allem in den USA durchgeführt wurden, ist der Aspekt der Vermischung von literalen und oralen Praktiken zentral, etwa in einer Studie von Miriam Camitta, die mit Highschoolschülerinnen/-schülern im Alter zwischen vierzehn und achtzehn in Philadelphia

---

210 | Hier muss auch angemerkt werden, dass u. a. in den Deutschschweizer Mundarten eine starke Akzeptanz der Verwendung von obszönen Begriffen zum Ausdruck von Emphase herrscht, die keineswegs nur auf eine wie auch immer definierte Unterschicht beschränkt bleibt. Ich denke an Ausdrücke wie »es Huurepuff« (ein »Hurenpuff«, für »Chaos«) oder »Hurefreud« (für »große Freude«) oder »Seich« (»Pisse« für »Blödsinn«).

211 | Bourdieu/Passeron (1971): S. 111. Bourdieu/Passeron warnen in einer Fußnotenbemerkung (S. 111) jedoch eindringlich davor, den »Produktionshabitus (in diesem Fall die Einstellung zur Sprache) auf sein Produkt (hier eine bestimmte Sprachstruktur) zu reduzieren, da man sonst in der Sprache das determinierende Prinzip für die Einstellungen suchen oder einfacher, das linguistische Produkt für den Produzenten der Einstellungen halten muß, die es produzieren.« Mit anderen Worten, die Sprache ist bereits ein kulturelles Produkt, das man nicht mit den kulturellen Bedingungen seiner Entstehung verwechseln darf.

212 | Fix (2006): S. 68. Fix verweist in diesem Zusammenhang auf Walter Ong (1987): Oralität und Literalität: Die Technologisierung des Wortes. S. 56.

213 | Hier verstanden in der Bedeutung von »a variety of the everyday language specific to a social group or region« (vgl. http://www.thefreedictionary.com/vernacular; abgerufen: 16. Januar 2015), was in etwa der Bedeutung von Umgangssprache im Sinne eines Soziolekts, Regiolekts oder Ethnolekts im Deutschen entspricht.

arbeitete: »We saw writing take place in what has been traditionally characterised as a condition of oral literature and performance, that is, in the context of face-to-face communication.«[214] Dass sich Camitta dabei auch auf Texte stützen konnte, welche die Schüler/-innen in ihrer Freizeit bzw. während der Schulzeit aus eigenem Antrieb geschrieben hatten, hat vermutlich damit zu tun, dass die Schule, in welcher sie ihre Untersuchungen durchführte, keine »›regular‹ high public school« war, sondern eine, die in den 60er Jahren in Anlehnung an die Konzepte des »British Summerhill project« gegründet worden war und auch zur Zeit der Untersuchung noch gewisse informale Lernvoraussetzungen bot. Die Voraussetzungen des Lernens und des Schreibens waren deshalb sehr verschieden von jenen, die im SR-Projekt anzutreffen sind. Trotzdem ist eine Aussage Camittas im Hinblick auf die Schreibmotivation und die Auseinandersetzung mit dem Schreiben auch im Zusammenhang mit dem SR-Projekt von Bedeutung, deutet sie doch eine interessante Untersuchungsperspektive an: »We noticed, in particular, that when students were allowed to write about topics that were important to them and part of their own experience […], their enthusiasm for those topics generated talk about their writing.«[215]

214 | Miriam Camitta (1993): Vernacular Writing: Varieties of literacy among Philadelphia High School students. In: Brian V. Street (Hg.): Cross-cultural approaches to Literacy. S. 228-246. Hier: S. 231.
215 | Camitta (1993): S. 231.

2. Bildungsprozesse oder literarisches Schreiben als Agency: das SR-Projekt als Ort eines symbolischen Transfers

In diesem Kapitel möchte ich die Frage stellen, inwieweit Literatur generell und die Texte des SR-Projekts als lebensweltliches Erzählen im Sinne von Handeln als *agency* verstanden werden können. Dafür möchte ich zunächst den Begriffen Lebenswelt und Agency – ich werde den Begriff in der Folge in seiner dem Deutschen angepassten Schreibweise verwenden, außer er bezieht sich explizit auf einen englischsprachigen Diskurs – etwas näher nachgehen. Da ja bereits festgestellt wurde, dass das, was in der Pädagogik als ›außerschulische‹ Lebenswelt bezeichnet wird, also das familiäre Umfeld (inklusive Einkommenssituation und Bildungsgrad der Eltern), und der Bildungserfolg in direktem Zusammenhang stehen[1], möchte ich mich nun mit der Frage beschäftigen, unter welchen Bedingungen Bildungsprozesse[2] im Sinne des bereits diskutierten Bildungsbegriffs ablaufen und in welcher Weise lebensweltliche Prozesse dabei eine Rolle spielen. Dies alles erfolgt im Hinblick darauf, die Texte, die im Rahmen des SR-Projekts, und zwar innerhalb des regulären Unterrichts, entstehen, auch als literarische Produktionen zu begreifen und mit auf sie zugeschnittenen Methoden und Analyseverfahren zu untersuchen.

Zu diesem Zweck gilt es, den Begriff der Lebenswelt zunächst einmal aus den historischen Zusammenhängen seiner Entstehung abzuleiten und neu zu definieren und ihn so aus der in der pädagogischen (Forschungs-)Literatur üblichen Verkürzung, wie man sie in der Verwendung als außerschulische Le-

1 | Vgl. besonders Kapitel 1.1 und 1.7.

2 | So unterscheidet etwa auch Hans-Ulrich Grunder in seinem Studienbuch »Schule und Lebenswelt« zwischen den Begriffen »Lernprozesse« und »Bildungsprozesse« und kommt zu dem Schluss: »Vor der Folie individueller Biographien sind die schulischen Lernprozesse also daraufhin einzuschätzen, inwieweit sie individuelle Bildung ermöglichen oder behindern.« Hans-Ulrich Grunder (2001): Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch. S. 15.

benswelt findet, zu lösen. Mit außerschulischer Lebenswelt sind in der Regel einfach all jene konkreten Lebensbereiche gemeint, die nicht zum Einflussbereich der Schule gehören: also das familiäre Leben, die Einflüsse von Medien und Konsumwelt, Jugendszenen, Jugendkultur, Sport etc. Darum wird der Begriff außerschulische Lebenswelt auch besonders im Zusammenhang von pädagogischen Konzepten, die sich mit den Problemen von Kindern mit Migrationshintergrund befassen, verwendet, so wie es im vorherigen Kapitel ja bereits mehrfach angedeutet wurde. Dabei geht es häufig darum, den von ›fremden Kulturen‹ geprägten Familienalltag dieser Kinder (in dem sich etwa Eltern anders verhalten, als es in der Deutschschweiz sonst üblich ist) in den schulischen Lernprozess einzubinden – etwa über die Familiensprache, häufig die Erstsprache dieser Kinder und Jugendlichen, oder im Rahmen dessen, was in der Schweiz mit HSK abgekürzt und politisch korrekt »Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur«[3] genannt wird, bzw., indem kulturelle (religiöse) Aktivitäten thematisiert werden (Wie wird der Ramadan begangen? Wann und wie werden orthodoxe Weihnachten gefeiert? Wie wird gekocht? etc.), oder es werden Lernprozesse ganz explizit auf besonderem, in der Schule sonst nicht berücksichtigtem Wissen der Kinder und Jugendlichen aufgebaut (auf deren Wissen über Filme, über andere Medien, Sport, Tanz etc.).

Hans-Ulrich Grunder, der auf Schulpädagogik spezialisiert ist, kritisiert übrigens die Verwendung des Lebensweltbegriffs in seinem Fach (wo dieser offenbar bereits auf eine lange Karriere zurückblicken kann) und stellt fest: »Zwar der Maxime der ›Alltäglichkeit‹ verbunden, rekurrierte die Schulpädagogik jedoch kaum auf die phänomenologische Tradition, woher der schulreformerisch verwendete Begriff ›Lebenswelt‹ stammt.«[4] Er fährt fort: »Die Erziehungswissenschaft, aber auch die Schulpädagogik, haben im Umkreis des Begriffs der Lebenswelt eher Programme angeboten als diese einzulösen.«[5] Er kritisiert also nicht die Tatsache des Programmatischen, sondern die mangelnde Einlösung der Programme. Entsprechend geht es in diesem Studienbuch auch um die konkrete Anwendbarkeit seiner Vorstellung von »Lernen« und »Schule«, und wenig überraschend benutzt er den Begriff der Lebenswelt dabei doch wieder sehr eingeschränkt, etwa indem er resümiert: »Schule muss in

3 | Eine Erklärung dazu findet sich auf der Webseite der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): http://www.edk.ch/dyn/18761.php (abgerufen: 20. Januar 2015). In Deutschland wird dieser »Erstsprachenunterricht« auch »herkunftssprachlicher Unterricht« genannt, zum Teil (unter anderem in Österreich) auch noch »muttersprachlicher Unterricht«.

4 | Grunder (2001): S. 54.

5 | Grunder (2001): S. 56.

Unterricht und Schulleben die Lebenslage der Jugendlichen berücksichtigen.«[6] Darunter versteht er vor allem, dass diese »Lebenslage« der Jugendlichen im Rahmen des »Schullebens«[7] und der »Schulkultur«[8] berücksichtigt wird, und definiert die Aufgaben einer Lehrperson in diesem Zusammenhang. Grunder möchte die Schule als eine »Institution« verstanden wissen, welche in einem reflektierten Bezug zur Lebenswelt steht, indem sie geeignete lebensweltliche Aspekte ihrer Umwelt so integriert, dass sie selbst zur Lebenswelt wird (»Schule als Lebenswelt«[9]).

Von diesem für diese Zwecke sehr pragmatisch (und für pädagogische Konzepte wohl durchaus auch sinnvoll) verwendeten Lebensweltbegriff möchte ich mich wie gesagt lösen und mich stärker auf seine (sozial-)phänomenologische Tradition (Husserl, Schütz und Luckmann) konzentrieren und ihn durchaus auch um jene kommunikativen Bereiche erweitern, welche Habermas an der Lebenswelt interessierten.[10] Erst dann kann die Frage nach literarischen Formen lebensweltlichen Erzählens im Sinne von Handeln als Agency gestellt werden.

2.1 Der Begriff der Lebenswelt

2.1.1 Die vielseitige Karriere eines unscharfen Begriffs

Lebenswelt vor allem in ihrer Ausprägung als »außerschulische Lebenswelt« (es taucht auch der Begriff »Eigenwelt« der Jugendlichen auf) ist in der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft wie bereits erwähnt ein viel und gern benutzter Begriff und wird häufig gerade dann herangezogen, wenn auf die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund fokussiert wird. Der Schule wird in diesem Zusammenhang ein Defizit attestiert, wenn es darum geht, das »alltagspraktisch erworbene Wissen«[11] dieser Kinder und Jugendlichen in die Lernsituation miteinzubeziehen (vgl. Kapitel 1.7).

Indem die schulische von der außerschulischen Lebenswelt unterschieden wird, gerät der Einfluss, den die »schulische Lebenswelt« mit ihren Ansprüchen an Wissen und Bildung auf die »außerschulische Lebenswelt« sogenannt

6 | Grunder (2001): S. 67. Bezeichnenderweise verwendet er hier den Ausdruck »Lebenslage« als Fazit eines Kapitels, in dem es um »Lebenswelt« geht.

7 | Vgl. Grunder (2001): S. 125-130.

8 | Vgl. Grunder (2001): S. 130-131.

9 | Grunder (2001): S. 252-261.

10 | Jürgen Habermas (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft.

11 | Maas (2008): S. 422.

bildungsferner Kinder und Jugendlicher ausübt – etwa auf ihr Selbstbild und die Selbstwahrnehmung ihres Platzes im sozialen Raum etc. –, völlig aus dem Blickfeld.

Deshalb werden in diesen (nach den PISA-Studien verstärkten) pädagogisch orientierten Auseinandersetzungen mit der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen nicht Bildungsstandards oder Bildungsziele hinterfragt, sondern es wird die Frage gestellt, was zu tun ist, damit die »außerschulische Lebenswelt« sich als möglichst wenig störend für die schulische Lebenswelt erweist.[12] Um der Tatsache gerecht zu werden, dass diese außerschulische Lebenswelt keineswegs homogen, sondern stark sozial determiniert ist, wird vielfach im Plural von »Lebenswelten« gesprochen, wie etwa in der bereits zitierten Schweizer Studie im Rahmen des NFP-Projekts 56 mit dem Titel: »Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten«[13]. Darin wird die außerschulische Lebenswelt zwar in weitere (sozial determinierte) Lebenswelten unterschieden, die ihrerseits jedoch nicht weiter differenziert werden. So heißt es im Fazit des Schlussberichts: »Jugendliche tragen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebenswelten unterschiedliche Bedürfnisse an Schriftlichkeit heran.«[14]

Im Rahmen dieser in der Pädagogik üblichen Verwendung des Lebensweltbegriffs findet etwas nicht statt, was der Erziehungswissenschaftler Michael Wimmer in seinem Aufruf für eine »Pädagogik als Kulturwissenschaft« fordert, nämlich die »Dekonstruktion der Verwicklung der Pädagogik mit denjenigen Verhältnissen, die heute ihren Horizont zu verschließen drohen«[15]. Was

---

12 | So fand im August 2011 an der Pädagogischen Hochschule Bern eine Tagung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Thema »4- bis 12-Jährige – ihre schulischen und ausserschulischen Lern- und Lebenswelten« statt. Dabei wurden vier Themenbereiche unterschieden: »Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten«, »Übergänge – Herausforderung für Familie und Schule«, »Lebenswelt Schule – Orte der Bildung«, »Unterricht – Ort des Lehrens und Lernens«. Das Programm findet sich online unter: http://www.fhnw.ch/ppt/content/pub/eltern-und-familiale-lebenswelten-in-der-praxis-von-schulleitungen/4-bis-12-jaehrige-ihre-schulischen-und-ausserschulischen-lern-und-lebenswelten (abgerufen: 21. Januar 2014).

13 | Vgl. auch den Hinweis auf eine Tagung, die im Rahmen dieses SNF-Projekts stattfand, in Kapitel 1.7.

14 | Hansjakob Schneider; et al. (2009b): Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten: Faktoren der Resilienz oder: Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt. Schlussbericht: Fazit (o.S.). Online unter: http://edudoc.ch/record/33245?ln=de (abgerufen: 9. Januar 2013).

15 | Michael Wimmer (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft: Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (2002) (Beiheft. Forschungsfelder der Erziehungswissen-

er darunter versteht, formuliert Wimmer vorsichtig, aber doch eindeutig: Es geht ihm darum, »soziale Beziehungen als Machtbeziehungen«[16] zu erkennen – auch im pädagogischen Umfeld. Damit fordert er etwas, was Bourdieu im Blick auf das französische Schulsystem bereits in seinen ersten Arbeiten thematisiert hat.[17] Angesichts der zurückhaltenden Art und Weise, wie Wimmer seine Forderung nach einer Öffnung der Pädagogik in Richtung der Kulturwissenschaften formuliert, mag es nicht weiter erstaunen, dass gerade Bourdieus Überlegungen zu den machterhaltenden Strukturen des Bildungssystems sich in den Erziehungswissenschaften bis heute keiner besonderen Beliebtheit erfreuen. Nachzulesen ist dies etwa bei Eckart Liebau[18] oder bei Rolf-Torsten Kramer, der die Ablehnung Bourdieus von Seiten der Pädagogik folgendermaßen zusammenfasst: »Auf einen Nenner gebracht geht es dabei wohl u. a. um die Desillusionierungen, die mit den Thesen und Befunden Bourdieus für pädagogische Praktiker verbunden sind. Es sind quasi ›böse Blicke‹, die Bourdieu auf eine jeweils historisch bestehende pädagogische Praxis wirft und der diese Praxis dann ausgesetzt ist«. Kramer plädiert in seinem Fazit sehr stark dafür, »stärker noch als bisher in der Erziehungswissenschaft an Bourdieu anzuschließen«. Dies zeugt davon, wie viel Widerstand es dagegen nach wie vor gibt. Umso wichtiger ist es Kramer festzuhalten, dass es »mit Bourdieu nicht nur um ein Erkennen und eine Reflexion der gesellschaftlichen Bedingtheit jeder pädagogischen Aktion [geht], sondern […] in besonderer Weise um eine Aufklärung darüber, was die Mechanismen der Herstellung von Bildungsungleichheit sind und welchen Stellenwert die Institutionen des Bildungssystems dabei einnehmen.«[19]

Wimmer jedoch fordert explizit, die »Wirksamkeit der Symbole, symbolischer Subsysteme und Handlungen auf die Subjekte, mithin auch pädagogische Interaktionen und Institutionen«[20] ins Blickfeld erziehungswissenschaftlicher Forschung zu rücken. Denn passiert dies nicht, wird also »außerschulische Lebenswelt« von den Einflüssen und dem Wirkungsbereich der Schule als gesellschaftliche Institution und von Bildungs- und Ausbildungsidealen getrennt

schaft. Hg. von Lothar Wigger; Ernst Cloer; Jörg Rohloff; Peter Vogel; Christoph Wulf). S. 109-122. Hier: S. 119.

16 | Wimmer (2002): S. 118.

17 | Bourdieu/Passeron (1971).

18 | Eckart Liebau (2009) [2006]: Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: Barbara Friebertshäuser; Markus Rieger-Ladich; Lothar Wigger (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaften. S. 41-58.

19 | Rolf-Torsten Kramer (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. S. 348.

20 | Wimmer (2002): S. 118.

betrachtet, kann der kulturwissenschaftliche Anspruch grundsätzlich nicht erfüllt werden.

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Analyse aus dem Jahr 2004 (seither mehrmals aktualisiert), in der vier Bildungsforscher vor allem Fragen der Ungleichheit von Bildung in Deutschland nachgehen, dabei aber indirekt auch auf die kulturwissenschaftlichen Leerstellen der Bildungsforschung verweisen. So heißt es bei Grundmann/Bittlingmayer/Dravenau/Groh-Samberg im Hinblick auf Wissen, das in der außerschulischen Lebenswelt erworben wird (sie nennen es »lebensrelevantes Erfahrungs- und Handlungswissen«): »Die vermeintlich vorinstitutionelle Bildung erscheint somit im doppelten Sinne der hierarchischen Normierung durch die institutionelle unterworfen. Zum einen sind die Sozialisationsbedingungen der Herkunftsfamilien, die sie hervorbringen, Produkt auch des Bildungssystems. Zum anderen weisen die wissenschaftlichen Instrumente, die sie sichtbar machen sollen, möglicherweise einen Bildungsbias auf.«[21]

Die Autoren gehen in diesem Zusammenhang davon aus, dass sich der Einfluss der Normierungen, den das institutionelle Bildungssystem auch auf die außerschulischen Lern- und Bildungsprozesse ausübt, direkt auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der institutionellen Bildungseinrichtungen auswirkt: »Kinder aus bildungsnahen Milieus weisen eine im Vergleich stärkere internale Kontrollüberzeugung auf, d. h., sie erfahren sich im Umgang mit unterschiedlichen Interaktionspartnern und Situationen als wirkmächtiger, mehr Kontrolle über die Folgen des eigenen Handelns ausübend, als Kinder aus bildungsfernen Milieus. Diese Differenz nimmt in den Jahren nach der Einschulung noch an Stärke zu.«[22] Diese Ergebnisse stammen aus einer Studie aus den Jahren 2003 bis 2005, an welcher die vier Autoren beteiligt waren.[23] Die Frage des wirkmächtigen Handelns wird mich noch beschäftigen, wenn es später in diesem Kapitel um das Erzählen als Agency geht – und zwar im Zusammenhang mit den von mir untersuchten SR-Texten.

---

21 | Matthias Grundmann; Uwe H. Bittlingmayer; Daniel Dravenau; Olaf Groh-Samberg (2010) [2004]: Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Rolf Becker; Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. S. 51-78. Hier: S. 59.

22 | Grundmann/Bittlingmayer/Dravenau/Groh-Samberg (2010): S. 60.

23 | Es handelt sich um das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt »Milieuspezifische Handlungsbefähigung und Lebensführung junger Erwachsener« an der Universität Münster, publiziert sind die Ergebnisse als: Matthias Grundmann, Daniel Dravenau, Uwe H. Bittlingmayer, Wolfgang Edelstein (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz.

Hier soll zunächst einmal festgestellt werden, dass »außerschulische Lebenswelt« in der Pädagogik ein gern benutzter Begriff ist, der für sehr unterschiedliche Zielsetzungen verwendet werden kann – unter anderem eben dafür, die Beziehung zwischen bildungsnahen Milieus (um in der Terminologie der Bildungsforschung zu bleiben) und den Ansprüchen institutioneller Bildung zu unterstreichen. Dies geschieht indirekt, also verschleiert, dadurch, dass die als Problemzone wahrgenommene außerschulische Lebenswelt von bildungsfernen Kindern und Jugendlichen ins Zentrum von Forschung und Praxis gerückt wird – während die außerschulische Lebenswelt von bildungsnahen Kindern und Jugendlichen kaum Thema in der Pädagogik ist.[24]

Doch nicht nur in der Pädagogik wurde der Begriff der Lebenswelt aufgegriffen, auch in der Psychologie wird gerne damit gearbeitet. So beginnen die Psychologen Petra Muckel und Siegfried Grubitzsch einen Aufsatz zum »Begriff der Lebenswelt« mit dem Schlagwort: »›Gesellschaft‹ ist out, ›Lebenswelt‹ ist in«[25]. Sie diskutieren die Karriere des Begriffs in der Psychologie und seine Anwendung in der Diagnostik und sprechen dabei etwas an, was in der komplexen Lernsituation der Schule, wo immer mehrere Personen anwesend sind, ebenfalls relevant ist: »Jedes erkennende Subjekt beeinflußt allein durch seine Anwesenheit und durch seine unbewußten Anteile den Erkenntnisprozeß. Die Methoden, die einer Diagnostik nach dem Lebensweltansatz zur Verfügung stehen, müßten auf diesen Aspekt abgestimmt und transparent gemacht werden«[26]. Doch der Lebensweltbegriff erlebte in den vergangenen Jahrzenten nicht nur eine psychologische Wende, sondern vor allem auch eine soziologische. Diese beschreibt Ilja Srubar in seinen »Aufsätzen zur pragmatischen Lebenswelttheorie«: »Nicht nur konnte die Soziologie als eine Spezialwissenschaft zur Klärung der so verstandenen Lebensweltkonstitution beitragen, sie konnte den Lebensweltbegriff auch zur Reformulierung eines ihrer zentralen Probleme, nämlich des Problems der Entstehung von sozialer Ordnung heranziehen. […] Durch die Einführung des Lebenswelt-Konzepts will auch die Soziologie ihre Fundierung als eine verstehende Disziplin erreichen und wendet sich somit kritisch gegen eine Soziologie, die ihre Verwurzelung in der Sinn-

24 | Diese Tatsache ist vergleichbar mit der Thematisierung der Aneignung der Landessprache in den Diskursen um Integration von Migrantinnen/Migranten. Auch in diesem Zusammenhang wird in der öffentlichen (und auch in der politischen) Diskussion in der Schweiz das Erlernen der Landessprache für bildungsnahe Migrantinnen/Migranten – etwa die in hoch qualifizierten Berufen tätigen Migrantinnen/Migranten aus dem angelsächsischen Raum, von denen keine sprachliche und kulturelle Integration verlangt wird – kaum je zum Thema gemacht.

25 | Petra Muckel; Siegfried Grubitzsch (1993): Untersuchungen zum Begriff der Lebenswelt. In: Psychologie & Gesellschaftskritik 17 (1993). S. 119-139. Hier: S. 119.

26 | Muckel/Grubitzsch (1993): S. 135.

struktur der sozialen Welt nicht wahrnimmt.«[27] Werner Bergmann[28] verweist in seiner Analyse der Anwendung des Lebensweltbegriffs innerhalb der Soziologie darauf, dass die »Spannweite und Widersprüchlichkeit des Lebensweltbegriffs« die soziologische Diskussion erschwere. Um dies zu illustrieren, listet er in seiner Zusammenfassung acht Bedeutungsvarianten des Begriffs auf:

»1. Lebenswelt kann die Welt meinen, wie sie individuell oder gruppenspezifisch als je eigen gegeben ist;
2. Lebenswelt kann ontologisch begriffen und nach ihren Strukturen ihrer Typik analysiert werden;
3. Lebenswelt kann den Bereich des selbstverständlichen, traditionalen Handelns bezeichnen, den es wissenschaftlich zur ›Vernunft‹ zu bringen gilt;
4. Lebenswelt kann aber auch in ihrer Bodenfunktion für die Wissenschaft betrachtet werden; sie gewinnt dann a) entweder den Sinn vorprädikative Wahrnehmungswelt oder b) soziokulturell überformte Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt.
5. Lebenswelt kann im Sinn historisch variabler Totalität aufgefasst werden, sie ist dann umfassende soziokulturelle Umwelt;
6. Sie kann aber auch gerade als singuläre apriorische Struktur das allen historischen Lebenswelten Gemeinsame bezeichnen;
7. Lebenswelt kann als alltägliche Lebenswelt, als ›Praxis‹ die grundlegende soziale Welt meinen, auf der alle Sonderwelten basieren;
8. Lebenswelt kann jedoch auch als Alltagswelt eine ›Sinnprovinz‹ neben anderen bezeichnen.«[29]

Bergmann plädiert für eine dem Untersuchungsgegenstand jeweils angepasste Präzisierung des Begriffs, hat er doch vorher, mit einem Rückgriff auf Husserl[30], zu zeigen versucht, »dass eine klare Begriffsbestimmung in diesem Fall nicht durch Rückgriff auf Quellen erreicht werden kann. Vielmehr scheint es umgekehrt so, dass die Mehrdeutigkeit und Paradoxien gerade von Husserls Lebensweltbegriff ihren Ausgang genommen haben«[31].

---

27 | Ilja Srubar (2007a): Ist die Lebenswelt ein harmloser Ort? Zur Genese und Bedeutung des Lebensweltbegriffs. In: Ilja Srubar: Phänomenologische und soziologische Theorie: Aufsätze zur pragmatischen Lebenswelttheorie. S. 13-33. Hier: S. 21.

28 | Werner Bergmann (2010): Lebenswelt, Lebenswelt des Alltags oder Alltagswelt? In: Michael Kohlstruck; Daniel Krüger; Ulrich Wyrwa (Hg.): Werner Bergmann: Soziologische Studien. Zeit, Lebenswelt und soziale Bewegungen. Dem Antisemitismusforscher zum 60. Geburtstag.. S. 189-224.

29 | Bergmann (2010): S. 219.

30 | Im folgenden Unterkapitel wird näher auf diesen Ausgangspunkt des Lebensweltbegriffs in Edmund Husserls phänomenologischer Philosophie eingegangen.

31 | Bergmann (2010): S. 219-220.

Es ist im Grunde einleuchtend, warum der Begriff der Lebenswelt so gern und viel genutzt wird, erscheint er doch auch umgangssprachlich problemlos verständlich, bleibt aber inhaltlich für viele Interpretationsweisen offen. »Für die Karriere des Wortes war wohl nicht zuletzt seine suggestive Unbestimmtheit ausschlaggebend. Denn mit Lebenswelt wird etwas umschrieben, das keine festen Konturen hat, ein Fluidum eher als ein festumrissener Gegenstand«[32], schreibt Aleida Assmann. Genau dieser Fluidumcharakter ist es, der den Begriff für eine Verwendung u.a. in der Sozialarbeitswissenschaft und der Pädagogik so attraktiv macht. Man gibt vor, etwas Entscheidendes mitzudenken, das in einfachen Kategorien nicht erfasst werden kann. So sehen es jedenfalls zwei Kritiker des Begriffs aus der Sozialarbeitswissenschaft: »So wurde der Begriff ›Lebenswelt‹ ohne gründlichen Kontakt aufgegriffen. Nun liegt er geschunden und abgemagert vor, nur noch tauglich zu suggerieren, man hätte mehr gesagt, wenn man statt vom ›Leben‹ eines Jugendlichen von seiner ›Lebenswelt‹ spricht.«[33]

Und doch liegen in dieser Unbestimmtheit, in diesem Fluidumcharakter, um mit Aleida Assmann zu sprechen, auch die Möglichkeiten, mit diesem Begriff tatsächlich Ebenen von Realität zu erfassen, die in empirischen (auch qualitativen) Studien gerade eben häufig verlorengehen bzw. gar nicht erfasst werden können – was der Ursprungsidee des Begriffs doch erstaunlich nahe kommt.

2.1.2 Der Lebensweltbegriff – neu zugeschnitten

Dass die Vielseitigkeit des Begriffs Lebenswelt auch Möglichkeiten bieten kann, darauf verweisen Petra Muckel und Siegfried Grubitzsch im oben erwähnten Aufsatz, in welchem sie erläutern, warum der Begriff in der Sozialpsychologie seit den 90er Jahren gerne benutzt wurde: »Der Lebensweltbegriff wird in allen Texten als irgendwie positiv zu bewertende Alternative zum Gesellschaftsbegriff vorgestellt. [...] Aufgrund seiner theoriegenetischen Unschärfe bietet er einen umfangreichen Interpretationsspielraum, der einen Transfer in vielfälti-

32 | Aleida Assmann (1991): Kultur als Lebenswelt und Monument. In: Aleida Assmann; Dietrich Harth (Hg.): Kultur als Lebenswelt und Monument. S. 11-25. Hier: S. 11-12.

33 | Peter Fuchs; Bernd Halfar (2000): Soziale Arbeit als System. Zur verzögerten Ankunft des Systembegriffs in der Sozialen Arbeit (Blätter der Wohlfahrtspflege 3-4). S. 56-58. Hier: S. 56. Zit. nach: Björn Kraus (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. In: Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie 37 (2002). S. 116-129. Hier: S. 117. Online unter: http://www.webnetwork-nordwest.de/dokumente/Lebensweltorientierung.pdf (abgerufen: 23. Januar 2015).

ge Praxis- und Theoriekontexte mühelos erscheinen läßt. In solchen Transfers stellt er sein Wandlungs- und Anpassungspotential untere Beweis.«[34]

Der fachübergreifenden Karriere und der Unschärfe zum Trotz, die mit seiner breiten Verwendung und Anwendung einhergingen, soll der Lebensweltbegriff für die Analyse der SR-Texte als literarische Formen lebensweltlichen Erzählens zugänglich gemacht werden. Dafür soll zunächst einmal die historische Entwicklung des Begriffs umrissen werden – bereits explizit im Hinblick auf seine Verwendung für meinen Untersuchungsgegenstand.

Hierfür ist von Bedeutung, dass die Grundlagen für den Begriff, so wie er heute in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen verwendet wird, die phänomenologische Philosophie Edmund Husserls bilden, und zwar sein Spätwerk aus den 1930er Jahren[35]. Husserls Ausgangspunkt für das Lebensweltkonzept war eine fundamentale Wissenschaftskritik, die er in »Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie« ausgeführt hat. Dabei geht es ihm um die »Idee der Objektivität«, welche »die ganze Universitas der positiven Wissenschaften der Neuzeit, und im allgemeinen Sprachgebrauch den Wortsinn ›Wissenschaft‹« beherrscht. Diese »›objektive‹« Welt, die auch als die »›wahre‹ Welt« dargestellt wird, ist laut Husserl »eine theoretisch-logische Substruktion [...] eines prinzipiell nicht Wahrnehmbaren, prinzipiell in seinem eigenen Selbstsein nicht Erfahrbaren«[36]. Genau darum geht es Husserl, wenn er die Lebensweltheorie dagegen setzt: um eine Kritik an einer Wissenschaft, welche die Objektivität als die oberste Norm setzt und jede Form subjektiver Erfahrung tilgt. So stellt Husserl fest – was nach ihm sehr viel später in den Sozialwissenschaften (etwa von Bourdieu) oder ganz aktuell auch in den *Subaltern Studies* (wie etwa von Gayatri Chakravorty Spivak) betont wurde und wird, nämlich dass »wir Wissenschaftler doch Menschen und als das Mitbestände der Lebenswelt sind«[37] und somit zu Objektivierung in ihrer reinen Form gar nicht fähig.

Was Husserls Theorie am Ende jedoch so schwer zugänglich macht, ist seine Forderung, alle »objektiven Wissenschaften« auf ein vorwissenschaftliches, nämlich lebensweltliches »Apriori« zu beziehen, das es ein für alle Mal zu finden gilt. »Erst wenn einmal diese radikale Grundwissenschaft [das universale Apriori der reinen Lebenswelt – G. W.] da ist«, so Husserl, »kann jene Logik [diejenige der strengen Objektivität – G. W.] selbst zur Wissenschaft wer-

34 | Muckel/Grubitzsch (1993): S. 119.

35 | Im Besonderen: Edmund Husserl (1976): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Hrsg. von Walter Biemel (Husserliana: Edmund Husserl: Gesammelte Werke, Band VI).

36 | Husserl (1976): S. 130.

37 | Husserl (1976): S. 133.

den. Vorher schwebt sie grundlos in der Luft und ist, wie bisher, so sehr naiv, daß sie nicht einmal der Aufgabe inne geworden ist, [...] zu erforschen, wie sie selbst zu begründen sei.«[38] Die modernen (Natur-)Wissenschaften erscheinen Husserl »in dieser Perspektive als kultureller Bestandteil einer Lebenswelt, der sie sich jedoch aufgrund ihres abstrahierenden, analytischen und verdinglichenden Verfahrens entfremden und so die lebensweltliche Grundlage ihrer Geldung aus den Augen verlieren«[39]. Darum stellt Husserl die Frage nach einer vorwissenschaftlichen Vorstellung von Welt und ihr Erleben, die er folgendermaßen beantwortet:

»Die Lebenswelt ist [...] für uns, die in ihr wach Lebenden, immer schon da, im voraus für uns seiend, ›Boden‹ für alle, ob theoretische oder außertheoretische Praxis. Die Welt ist uns, den wachen, den immerzu irgendwie praktisch interessierten Subjekten, nicht gelegentlich einmal, sondern immer und notwendig als Universalfeld aller wirklichen und möglichen Praxis, als Horizont vorgegeben. Leben ist ständig In-Weltgewißheit-leben. Wachleben ist, für die Welt wach sein, beständig und aktuell der Welt und seiner selbst als *in* der Welt lebend ›bewußt‹ sein, die Seinsgewißheit der Welt wirklich erleben, wirklich vollziehen.«[40]

Von diesem rein philosophisch-phänomenologischen Ansatz Husserls aus wurde der Begriff der Lebenswelt dann von Alfred Schütz (und seinem Schüler Thomas Luckmann) von den 50er Jahren an für die Sozialwissenschaften erschlossen.[41] Schütz wird in seiner Definition von Lebenswelt und der Wahl seiner Begriffe entsprechend schon etwas konkreter, indem er explizit auch von sozialen und kulturellen Phänomenen spricht, die für seine Formulierung des Lebensweltbegriffs entscheidend sind:

»Die alltägliche Wirklichkeit der Lebenswelt schließt also nicht nur die von mir erfahrene ›Natur‹, sondern auch die Sozial- bzw. Kulturwelt, in der ich mich befinde, ein. Die Lebenswelt besteht nicht erschöpfend aus den bloß materiellen Gegenständen und Ereignissen, denen ich in meiner Umgebung begegne. Freilich sind diese ein Bestandteil meiner Umwelt, jedoch gehören zu ihr auch alle Sinnschichten, welche Naturdinge in

38 | Husserl (1976): S. 144.

39 | Srubar (2007a): S. 14.

40 | Husserl (1976): S. 145 (Hervorhebung im Original).

41 | Schütz' Grundsatzwerk »Strukturen der Lebenswelt« wurde nach dessen Tod von Thomas Luckmann zu Ende geführt und nach1973 in englischer Sprache publiziert. Die hier im Folgenden zitierte deutschsprachige Ausgabe erschien 1979 (Band 1) bzw. 1984 (Band 2).

Kulturobjekte, menschliche Körper in Mitmenschen und der Mitmenschen Bewegungen in Handlungen, Gesten und Mitteilungen verwandeln.«[42]

Diese Definition, die die Lebenswelt als den »Gegenstand der Sozialwissenschaften i.w.S.«[43] umreißt (und natürlich auch psychologische Zugänge eröffnet) und die zeigt, wie offen und gleichzeitig umfassend sich der Lebensweltbegriff präsentieren kann, ist in der Einleitung des von Thomas Luckmann nach dem Tod von Alfred Schütz zu Ende geführten Grundsatzwerks »Strukturen der Lebenswelt« aus dem Jahr 1973 (1. Band) zu finden. Schütz geht dabei in einem ersten Schritt von einer »Lebenswelt des Alltags« aus, von einer »Wirklichkeit, die erlebt, erfahren und erlitten wird«. Er definiert damit den Alltag als jenen »Bereich der Wirklichkeit, in dem uns natürliche und gesellschaftliche Gegebenheiten als die Bedingung unseres Lebens unmittelbar begegnen, als Vorgegebenheiten, mit denen wir fertig zu werden versuchen müssen«[44]. Entscheidend für einen Lebensweltbegriff, wie ich ihn gerne für die Analyse der Schulhausromane verstehen möchte, ist aber jener Aspekt, der laut Schütz zu Grenzüberschreitungen im Hinblick auf die Lebenswelt des Alltags führt. Solche Grenzüberschreitungen der lebensweltlichen Erfahrung finden nach Schütz ständig statt, etwa in der Erinnerung an Vergangenes oder dadurch, dass wir andere Menschen verstehen und uns mit ihnen verständigen können. Für diese Grenzüberschreitungen muss der Mensch jedoch Abstand zum Alltag nehmen. Dieses Abstandnehmen vom Alltag findet nach Schütz u.a. im Rahmen von Krisen statt, die »gesellschaftlich bestimmt (wie im Falle von Kriegen, Versklavung, Arbeitslosigkeit und dergleichen)« bzw. gesellschaftlich »mitbedingt« und so »von Menschen mit verursacht«[45] sind (dazu zählen etwa Liebeskummer, Erniedrigung, gesundheitliche Probleme und – nicht zuletzt – der Tod). In einer solchen Situation nähert sich laut Schütz »der Mensch einer grundlegend anderen, der theoretischen Einstellung«. Und in der Folge »beginnt der Mensch, Fragen an sich selbst und die Welt zu stellen«[46]. Schütz, und das ist für meinen Zugang entscheidend, geht nun davon aus, dass diese Distanz zum »Alltag« bzw. zum »Alltagsbereich«[47] nicht vollständig und definitiv erfolgt (das wäre laut Schütz beim Selbstmord der Fall[48]), sondern dass

42 | Alfred Schütz; Thomas Luckmann (1979): Strukturen der Lebenswelt. Band 1. S. 27.

43 | Muckel/Grubitzsch (1993): S. 124.

44 | Alfred Schütz; Thomas Luckmann (1984): Strukturen der Lebenswelt. Band 2. S. 11.

45 | Schütz/Luckmann (1984): S. 175-176.

46 | Schütz/Luckmann (1984): S. 176.

47 | Schütz/Luckmann (1984): S. 176.

48 | Schütz/Luckmann (1984): S. 171.

der Mensch zwar »Abstand nimmt«[49], eine Distanz aber bleibt, dabei wird also dem »Alltag [...] der Wirklichkeitsakzent nicht völlig entzogen«[50]. Oder, anders formuliert: »Dem »Alltagsbereich [wird] der Wirklichkeitsakzent sozusagen hypothetisch [...] entzogen, und die in ihm herrschenden Relevanzen werden [...], obwohl nur auf Zeit, in Frage gestellt«[51]. In dieser »theoretischen Einstellung« zur Welt werden, so Schütz, »Erklärungen für die wirkenden Kräfte der Natur und der Gesellschaft gesucht«[52]. Dabei gilt das, was Schütz vor allem auf den Bereich »Mythos, Religion, Philosophie und Wissenschaften«[53] bezieht, nämlich die Erweiterung der lebensweltlichen Erfahrung, also des Lebens im Hier und Jetzt, natürlich auch und in besonderer Weise für den kreativen, künstlerischen Prozess, z. B. für das literarische Schreiben. Denn das Schaffen von Distanz zum Alltag als Auslöser für ein – experimentelles – Ausweiten des eigenen Handelns ist die Basis jedes kreativen Prozesses.

Im zweiten Band seiner »Theorie des kommunikativen Handelns« hat Jürgen Habermas 1981 diesen Aspekt des Lebensweltbegriffs aufgegriffen. Für meine Betrachtung ist an dieser Stelle nicht maßgebend, dass Habermas in seiner Auseinandersetzung eine Entkoppelung von »System und Lebenswelt« anstrebt, die darauf zielt, der Systemtheorie eine sozialtheoretische Alternative entgegenzustellen. Sehr wohl entscheidend für jene Aspekte des literarischen Schreibens, die ich näher betrachten möchte, ist hingegen, dass Habermas die Lebenswelt als Teil einer Theorie der Kommunikation betrachtet. Habermas hat in seinem Entwurf von Lebenswelt verschiedene Perspektiven von Lebenswelt entwickelt. Die erste nennt er die »teilnehmende« Perspektive, vergleichbar mit der »natürlichen Einstellung«[54] bei Schütz, also mit dem, was als »fraglos gegeben« empfunden wird. Als »fraglos gegeben« nehmen Schütz/Luckmann Folgendes an:

»a) die körperliche Existenz von anderen Menschen; b) daß diese Körper mit einem Bewußtsein ausgestattet sind, das dem meinen prinzipiell ähnlich ist; c) daß die Außenweltdinge in meiner Umwelt und der meiner Mitmenschen für uns die gleichen sind und grundsätzlich die gleiche Bedeutung haben; d) daß ich mit meinen Mitmenschen in Wechselwirkung treten kann; e) daß ich mich – dies folgt aus den vorangegangenen Annahmen – mit ihnen verständigen kann; f) daß eine gegliederte Sozial- und Kulturwelt als Bezugsrahmen für mich und meinen Mitmenschen historisch vorgegeben ist, und zwar in einer ebenso fraglosen Weise wie die ›Naturwelt‹; g) daß also die Situation, in

49 | Schütz/Luckmann (1984): S. 176.
50 | Schütz/Luckmann (1984): S. 174.
51 | Schütz/Luckmann (1984): S. 176.
52 | Schütz/Luckmann (1984): S. 197.
53 | Schütz/Luckmann (1984): S. 198.
54 | Schütz/Luckmann (1984): S. 142 et passim.

der ich mich jeweils befinde, nur zu einem geringen Teil eine rein von mir geschaffene ist.«[55]

Die zweite Perspektive bei Habermas ist jene der »theoretischen Einstellung« (einer Distanz, die dazu befähigt, Grundlegendes zu hinterfragen, ganz ähnlich wie bei Schütz). Was Habermas' Theorie zu einer Theorie der Kommunikation macht, ist die Perspektive des »Erzählers«, mit welcher er die »teilnehmende Perspektive« und die »theoretische Einstellung« ergänzt. Unter der Perspektive des Erzählers versteht Habermas die in der »kommunikativen Alltagspraxis« stattfindende »narrative Darstellung von Begebenheiten, die sich im Kontext ihrer Lebenswelt zutragen«[56]. Diese Erzählpraxis hat laut Habermas eine sehr spezifische Funktion: »[S]ie hat […] eine Funktion für das Selbstverständnis der Personen, die ihre Zugehörigkeit zu der Lebenswelt, der sie in ihrer aktuellen Rolle als Kommunikationsteilnehmer angehören, *objektivieren* müssen. Sie können nämlich persönliche Identität nur ausbilden, wenn sie erkennen, daß die Sequenz ihrer eigenen Handlungen eine narrativ darstellbare Lebensgeschichte bildet, und eine soziale Identität nur dann, wenn sie erkennen, daß sie über die Teilnahme an Interaktionen ihre Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen aufrechterhalten und dabei in die narrativ darstellbare Geschichte von Kollektiven verstrickt sind.«[57]

An Erzählungen, die in der »kommunikativen Alltagspraxis« entstehen und die entsprechend von einer Teilnehmerperspektive dominiert werden, lässt sich laut Habermas sehr viel über die Wahrnehmung und Strukturierung von Welt erkennen:

»An der Grammatik von Erzählungen läßt sich ablesen, wie wir Zustände und Ereignisse, die in einer Lebenswelt auftreten, identifizieren und *beschreiben*; wie wir die Interaktionen von Gruppenangehörigen in sozialen Räumen und in historischen Zeiten zu komplexen Einheiten *vernetzen* und *sequentialisieren*; wie wir Handlungen von Individuen und die Ereignisse, die ihnen zustoßen, wie wir die Taten von Kollektiven und die Schicksale, die sie erleiden aus der Perspektive der Bewältigung von Situationen erklären. Mit der Form der Erzählung wählen wir eine Perspektive, die uns ›grammatisch‹ nötigt, der Beschreibung ein Alltagskonzept von Lebenswelt als *kognitives Bezugssystem* zugrunde zu legen.«[58]

Was Habermas auf der Ebene der persönlichen Identität im Rahmen von Alltagsnarrativen beschreibt, trifft in gewissem Sinne auch auf die SR-Schreiben-

55 | Schütz/Luckmann (1979): S. 27.

56 | Habermas (1981): S. 206.

57 | Habermas (1981): S. 206 (Hervorhebung im Original).

58 | Habermas (1981): S. 207 (Hervorhebungen im Original).

den, also die Jugendlichen zu, die aktiv an der Entstehung einer literarischen Erzählung beteiligt sind: Sie analysieren ihr Tun, ihre Position innerhalb des Aktes des Schreibens, aber sie sind auch Teil der erzählten Geschichte sowie Teil von Entscheidungen innerhalb des Erzählprozesses, sodass sie die »Grammatik von Erzählungen« und ihre Verstricktheit mit der Lebenswelt quasi am eigenen Leib erfahren – aber auch selber mitbestimmen. Das heißt vor allem, dass die jugendlichen SR-Schreibenden sich weiter als im alltäglichen Erzählen üblich von der Teilnehmerperspektive entfernen.

Darum ist für mich die Tatsache, dass in Habermas' Theorie Lebenswelt mit der Position des ›Erzählers‹ nicht mehr rein aus einer Teilnehmerperspektive wahrgenommen werden kann, ein wesentlicher Schritt. Im Grunde schafft er damit eine Konkretisierung jenes Aspekts des Welterlebens, den Husserl als Wachleben bezeichnet hat (siehe oben). Und er greift dabei auch das Problem der Intersubjektivität auf, das sowohl bei Husserl als auch bei Schütz zentral ist. Walter Lesch hat diesen narrativen Aspekt von Habermas' Theorie sehr treffend zusammengefasst, sodass sich eine weitere Ausführung erübrigt: »Die Einführung in die Akteure einer Erzählung macht es erforderlich, kontroverse Fragen kulturellen Wissens zu thematisieren, Probleme der Handlungskoordinierung zu diskutieren und die Ausbildung personaler Identitäten nachvollziehbar zu machen.«[59]

Das klingt schon beinahe wie ein pädagogisches Konzept für das SR-Projekt, auch wenn es sich gar nicht auf fiktionales Erzählen bezieht. Im Zusammenhang mit den SR-Texten muss deshalb besonders berücksichtigt werden, dass die Jugendlichen SR-Schreibenden beim Schreiben von gemeinsamen fiktionalen Texten aus der Teilnehmerperspektive sehr viel stärker heraustreten, dass sie sich sehr viel stärker als Handelnde erleben.

Der Schritt von der lebensweltlichen Erzählpraxis hin zur Fiktion sollte mit Bernhard Waldenfels möglich sein, welcher sich ebenfalls in den 80er Jahren mit dem Lebensweltbegriff auseinandergesetzt hat. Zunächst einmal aber hat Waldenfels eine Grundsatzannahme Husserls in Frage gestellt: »Daß ›die‹ Lebenswelt ein einheitliches und eindeutiges Fundament abgibt für alle alltäglichen Sinnbildungen, wissenschaftlichen Konstruktionen und institutionellen Regelungen und daß die Begrenztheit historischer und kultureller Sinnprovinzen immer noch in einer durchgängigen Vernunftteleologie aufzufangen ist, wage ich zu bezweifeln.«[60] Von diesem Ausgangspunkt her, in welchem er ein einheitliches lebensweltliches Apriori bestreitet, wendet sich Waldenfels einer »Genealogie der Normen« zu, die er, nun wieder in Anschluss an Husserl, so begreift, dass er in diesem Zusammenhang »den Sinn nicht nur des Er-

59 | Walter Lesch (2007): Ethische Reflexion als Hermeneutik der Lebenswelt. In: Andreas Lob-Hüdepohl; Walter Lesch (Hg.): Ethik Sozialer Arbeit. Ein Handbuch. S. 94.

60 | Bernhard Waldenfels (1985): In den Netzen der Lebenswelt. S. 8.

kennens, sondern auch den des Handelns *in statu nascendi* zu erfassen sucht, anstatt sich auf eine fertige Welt zu verlassen«[61]. Und der Ort, wo Waldenfels gemäß nach der »Herkunft der Normen« zu suchen ist, ist die Lebenswelt. Allerdings, und das ist der entscheidende Unterschied, ortet er die Krisis, die für Husserl zum Anlass genommen wurde, den Begriff der Lebenswelt überhaupt zu entwickeln (im Hinblick auf eine Krisis der Wissenschaft), nicht nur in der theoretischen Vernunft, sondern ebenso in der praktischen.

Indem er davon ausgeht, dass sich Handlungen vor »dem Hintergrund eines bestimmten *Handlungsfeldes* abheben«, können diese Handlungen für Waldenfels interpretiert und gedeutet werden. Unter Handlungsfeld versteht er »*Kontextbildungen*, nämlich [...] eine Bildung bestimmter Zusammenhänge, die eines [eigentlich »eine Handlung« – G. W.] als *passend* erscheinen lassen, anderes als *unpassend* ausscheiden«[62]. Und mit dieser Begrifflichkeit des Kontextes bzw. des Handlungsfeldes beschreibt Waldenfels etwas, mit dem er sich in die Nähe von Bourdieus Feldtheorie begibt, etwa wenn Bourdieu über gewisse Eigenschaften von Feldern sagt:

»Ein Feld, auch das wissenschaftliche, definiert sich unter anderem darüber, daß die spezifischen Interessen und Interessensobjekte definiert werden, die nicht auf die für andere Felder charakteristischen Interessen und Interessensobjekte reduzierbar sind [...] und von jemandem, der für den Eintritt ins Feld nicht konstruiert ist, nicht wahrgenommen werden [...]. Damit ein Feld funktioniert, muß es Interessensobjekte geben und Leute, die zum Mitspielen bereit sind und über den Habitus verfügen, mit dem die Kenntnis und Anerkenntnis der immanenten Gesetze des Spiels, der auf dem Spiel stehenden Interessensobjekte usw. impliziert ist.«[63]

Bourdieu benutzt in diesem Zusammenhang auch den Begriff der »legitimen Gewalt«, die in Feldern ausgeübt wird im Zusammenhang mit dem Erhalt des im entsprechenden Feld spezifischen Kapitals:

»Das Objekt der Kämpfe, die in einem Feld stattfinden, ist das Monopol auf die für das betreffende Feld charakteristische legitime Gewalt (oder spezifische Autorität), das heißt letzten Endes der Erhalt bzw. die Umwälzung der Verteilungsstruktur des spezifischen Kapitals. (Der Ausdruck *spezifisches Kapital* besagt, daß dieses Kapital *in Verbindung mit* einem bestimmten Feld, also in den Grenzen dieses Felds, einen Wert hat und nur unter bestimmten Bedingungen in eine andere Art von Kapital konvertierbar ist.

61 | Waldenfels (1985): S. 131 (Hervorhebung im Original).
62 | Waldenfels (1985): S. 134-135 (Hervorhebungen im Original).
63 | Bourdieu (1993): S. 107-108.

Man denke nur daran, wie Cardin gescheitert ist, als er ein in der *haute couture* akkumuliertes Kapital in die *haute culture* transferieren wollte […]).«[64]

In der Terminologie von Waldenfels klingt das etwas einfacher: »Die Prozesse der Organisation, der Typisierung, Normalisierung und Normierung sind gleichzeitig Prozesse der *Selektion*, die bestimmte Handlungsmöglichkeiten auszeichnen, und Prozesse der *Exklusion*, die andere Handlungsmöglichkeiten ausschließen«[65]. Und so wie Bourdieu beschreibt, dass Angehörige eines gewissen Feldes sehr genau wissen, wie sie sich zu benehmen haben, ohne sich dessen bewusst zu sein, und dass die Regeln eines Feldes (auch diejenige des dazugehörigen sozialen Raumes) entsprechend dann sichtbar werden, wenn jemand, der diese Regeln nicht kennt, sie verletzt[66], stellt Waldenfels fest: »Die Produktivität des Handelns setzt sich mit ihrer Normierung gleichzeitig selber Grenzen. Sichtbar und spürbar werden die Normen erst in der Übertretung«[67]. Auch kreative Prozesse, wie sie beim literarischen Schreiben ablaufen, können in diesem Sinne als Übertretung von Normen aufgefasst werden. Indem die jugendlichen SR-Schreibenden erzählend aus der Teilnehmerperspektive – zumindest teilweise – heraustreten, schaffen sie Distanz. Dies erlaubt ihnen die Wahrnehmung von Normen, die im Alltag eben nicht wahrgenommen werden können. Erst durch ihre Übertretung wird ein Ausweiten des eigenen Handelns – hier zunächst im Schreiben – möglich.

Von der Übertretung der Normen ist es nur ein kleiner Schritt zum Gedanken der »Grenzüberschreitung«, wie sie bei Schütz und Luckmann bereits angelegt ist. Waldenfels aber geht hier in eine andere Richtung. Ihn interessiert die Grenzüberschreitung nicht im Hinblick auf die Klärung grundsätzlicher Fragen in den Bereichen »Mythos, Religion, Philosophie und Wissenschaften« (vgl. oben), sondern er greift auf Husserls »Theorie der Phantasie, des Bildbewußtseins« und auf »seine Methode der imaginativen Variation«[68] zurück. Was im Bild und in der bildenden Kunst seinen Ausgangspunkt nimmt, lässt sich ohne Probleme auch auf fiktive, literarische Texte anwenden: »Der schlicht *imaginierte Gegenstand*«, heißt es da, »verdankt seine Entstehung einem Umfingieren der erfahrenen Wirklichkeit.«[69] Entsprechend wäre »die Welt der Kunst

---

64 | Bourdieu (1993): S. 108 (Hervorhebungen im Original).

65 | Waldenfels (1985): S. 137 (Hervorhebungen im Original).

66 | Vgl. Bourdieu (1985): S. 16-17. Und Bourdieu (1998): S. 13-27.

67 | Waldenfels (1985): S. 147.

68 | Waldenfels (1985): S. 228. Waldenfels verweist darin auf den Nachlassband zu Husserls Gesamtwerk: Edmund Husserl (1974): Phantasie, Bildbewußtsein, Erinnerung. Den Haag: Nijhoff. (Husserliana: Edmund Husserl: Gesammelte Werke, Band XXIII).

69 | Waldenfels (1985): S. 229 (Hervorhebung im Original).

[...] nicht eine *andere Welt*, sondern *diese Welt als andere.*«[70] Und in dieser Form zeigt der imaginierte, fiktive Gegenstand etwas, das auf »diese Welt« verweist und auf diese zurückwirkt. Waldenfels nennt das »Fiktion als Erfindung von Realität«[71].

Verbindet man diese Vorstellung, dass in der Fiktion Realität erfunden wird, mit dem von Habermas entwickelten Konzept des Erzählens, und überträgt sie ganz explizit auf das Schreiben, das literarische Schreiben, dann hat man eine auf dem Lebensweltbegriff basierende (und an Habermas und Waldenfels orientierte) Beschreibung literarischen Erzählens, die sich sehr gut auf die Texte der SR-Schreibenden anwenden lässt:

An der »Grammatik« von SR-Texten lässt sich ablesen, wie Zustände, Ereignisse, die in einer Lebenswelt auftreten, in fiktiven Geschichten ihren Niederschlag finden, wie sie identifiziert, ausgewählt und beschrieben werden. Die Erzählung übernimmt die Perspektive der Bewältigung von Situationen. Auf dieser Basis wird die Realität erfunden: Handlungsgerüste, Figurenkonstellationen und Ereignisse werden entworfen und in sozialen Räumen zu einer komplexen Einheit vernetzt und sequentionalisiert. Dabei spielt die Sprache eine entscheidende Rolle: Der Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit entspricht nicht nur einer Distanznahme zur Sprache und zum Sprechen, sondern in der Folge auch einer »Erfindung der Realität« auf linguistischer Ebene, sodass man im Zusammenhang mit SR-Texten auch von einer »Erfindung der Sprache« reden könnte.

Und diese »Grammatik« der SR-Texte ist eben gerade nicht über empirische Methoden erschließbar. Die Entstehung der einzelnen Schulhausromane ist zwar vom Grundprinzip her gleich (vgl. die Einleitung), und doch arbeitet bereits jeder Schreibcoach (die Schriftsteller/-innen) anders, hat andere Vorlieben, reagiert verschieden auf Themenvorschläge und Ideen der Schüler/-innen. Auch die Ideen der Jugendlichen sind nicht einheitlich und vergleichbar, setzt sich doch jede Klasse aus Lernenden zusammen, deren sozialer Hintergrund und Zugang zum Schreiben sehr unterschiedlich sind. Insofern ist die oben formulierte, auf dem Lebensweltbegriff basierende Definition literarischen Erzählens im Zusammenhang mit den SR-Texten ein grobes Gerüst. Aufgefüllt wird es noch mit jenem Material der Lebenswelt, das Aleida Assmann als Fluidum bezeichnet hat, das eben keine »festen Konturen« besitzt. Genau darin liegt der Vorzug literarischer gegenüber biographischen Erzählungen (vergleichbar mit den Vorzügen der Schriftlichkeit gegenüber der Mündlichkeit), dass sie ganz offiziell Raum für dieses Fluidum geben, welches zu erfassen sozusagen als eine ihrer Grundfunktionen verstanden werden kann.

---

70 | Waldenfels (1985): S. 233 (Hervorhebungen im Original).

71 | Waldenfels (1985): S. 231.

Bei diesem Prozess, in welchem jener unbestimmte Anteil der Lebenswelt, jenes Fluidum in die schriftliche Erzählung einfließt, spielt ein Faktor eine entscheidende Rolle, der in Kapitel 1.7 bereits im Zusammenhang mit dem Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Hinblick auf die Arbeiten des Linguisten Maas ausgeführt wurde, nämlich die Tatsache, dass »schriftsprachliche Praktiken die Dezentrierung der sprachlichen Praxis weiter[führen], vom situationsgesteuerten zum rein symbolvermittelten Handeln«. Und dieses rein symbolvermittelte Handeln, so Maas weiter, »entlastet vom Stress sozialen Handelns«[72]. Mit anderen Worten, beim Schreiben einer fiktionalen Geschichte kann man handeln, ohne dass dieses Handeln unmittelbare Konsequenzen nach sich zöge[73]. Und in diesem Raum, in dieser Blase der Schriftlichkeit – verstärkt noch durch die Fiktionalität – wird der Raum geschaffen für das Einfließen von Erfahrungen und von Wissen, die dem Fluidum der Lebenswelt entstammen. In der Kulturpsychologie werden diese Erfahrungen, wird dieses Wissen auch als implizites Wissen bezeichnet, also als Wissen, das »weder subjektiv, noch bewusst oder ohne weiteres reflexiv zugänglich«[74] ist und das »*im Zuge der Teilhabe* an kulturellen Lebensformen, also *empraktisch*, erworben«[75] wird. Jürgen Straub nennt diese Form des Wissens im Hinblick auf Bourdieus Habituskonzept auch habitualisiertes Wissen, also Wissen, das zwar selbstverständlich in alle Handlungen mit einfließt, aber nicht als Wissen wahrgenommen wird: »Implizites Wissen lässt sich nicht abrufen, also etwa durch direkte Fragen in Erfahrung bringen. Es muss vielmehr durch die interpretative Analyse seiner praktischen Manifestation, seiner Objektivationen und Objektivierungen, erschlossen werden. Explizites Wissen dagegen ist auch in wissenschaftlichen Kontexten relativ leicht abfragbar.«[76]

Die schriftliche – fiktionale – Erzählung ist eine solche praktische Manifestation mit performativem Charakter, in welche implizites Wissen einfließt. Erschlossen werden kann dieses Wissen laut Straub nur durch interpretative, also hermeneutische Verfahren. Straub spricht von hermeneutischen Verfahren im Rahmen der Kulturpsychologie, in der es in seiner Perspektive um die

72 | Maas (2008): S. 419.

73 | Es soll hier nicht behauptet werden, dass Schreiben und das Publizieren von Geschriebenem, z. B. von fiktionalen Erzählungen, keine Konsequenzen habe. Es geht hier nur um die unmittelbaren sozialen Konsequenzen, die einen unmittelbaren Handlungsbedarf nach sich ziehen.

74 | Jürgen Straub (2010): Das Verstehen kultureller Unterschiede. Relationale Hermeneutik und komparative Analyse in der Kulturpsychologie. In: Gabriel Cappai; Shingo Shimala; Jürgen Straub (Hg.): Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns. S. 39-99. Hier: S. 60.

75 | Straub (2010): S. 55 (Hervorhebungen im Original).

76 | Straub (2010): S. 60.

Analyse von Kulturunterschieden geht. Ich möchte stärker an die Grundsätze (und weniger an das Verfahren) einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik[77] anschließen, welche Hans Georg Soeffner folgendermaßen beschreibt: »In der hermeneutischen Arbeit suchen wir Auskunft über unser Wissen und über die Bedingungen unserer Deutungen von Objekten. Aber in diesen Deutungen erzielen wir kein ein für alle Mal festgemauertes, objektives Wissen über Wahrheiten von Bestand.«[78] Dieser Grundsatz spiegelt sich auch in einer Aussage Hans-Herbert Köglers zum Wesen der kritischen Hermeneutik: »›Hermeneutisch‹ ist hier zunächst nur der Name für ein Bewußtsein, welches sich die Notwendigkeit des Ausgangs vom eigenen Vorverständnis im Verstehen eingesteht.«[79]

Dieser hermeneutische Grundsatz soll für alle kulturwissenschaftlichen und kulturanthropologischen Ansätze gelten, welche ich für meine Analyse der SR-Texte zur Anwendung bringe. Gerade bei literarischen Texten, die außerhalb der offiziellen literarischen Produktion entstehen, die, je nach Perspektive, als sozialwissenschaftliches Datenmaterial oder auch als linguistisches Sprachmaterial behandelt werden können und für die es deshalb keinen eindeutigen wissenschaftlich Zugang gibt (und für die übrigens auch außerhalb der Wissenschaft keine subjektiven Interpretationsregeln existieren[80]), ist es besonders entscheidend, Methoden und Interpretationsregeln nachvollziehbar zu machen, ganz so wie Soeffner das – sehr allgemein – für die sozialwissenschaftliche Hermeneutik formuliert. Seiner Definition nach »besteht wissenschaftliche Hermeneutik in der Explikation sowohl des Vorwissens als auch der Interpretationsregeln, derer sich der Interpret bedient und auf die er sich stützt«[81].

In diesem Sinne soll nun die in diesem Kapitel skizzierte und auf dem Lebensweltbegriff basierende Erzähltheorie mit jener Vorstellung von Bildung in Verbindung gebracht werden, wie sie in Kapitel 1 entwickelt wurde. Inwiefern spielt die Lebenswelt eine entscheidende Rolle in Bildungsprozessen? Und inwiefern tragen das Schreiben und die Rezeption von SR-Texten zu solchen Bildungsprozessen bei?

---

77 | Vgl. etwa Kramer (2011). Oder auch die »Dokumentarische Methode« von Ralf Bohnsack, z. B. in: Ralf Bohnsack (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2003). S. 550-570.

78 | Hans-Georg Soeffner (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. S. 110.

79 | Hans-Herbert Kögler (1992): Die Macht des Dialogs. Kritische Hermeneutik nach Gadamer, Foucault und Rorty. S. 165.

80 | Dieser Faktor wird im Laufe meiner Arbeit noch eine entscheidende Rolle spielen.

81 | Soeffner (2004): S. 120.

2.2 Lebenswelt – Bildungsprozesse – Agency

Bildungsprozesse sind Grenzüberschreitungen. So könnte man den hier noch etwas näher zu bestimmenden Vorgang – in Anlehnung an die Definition von Lebenswelt und deren Überschreitung – beschreiben. In Kapitel 1 war im Hinblick auf die historische Entwicklung des Bildungsbegriffs von einer Fremdsetzung von Welt (vgl. Kapitel 1.3) und von einer »Überschreitung eingefahrener Denk- und Handlungsmuster«[82] (vgl. Kapitel 1.4) die Rede. In der aktuellen Bildungsforschung spricht man in diesem Zusammenhang von Wandlungsprozessen: »Bildungsprozesse lassen sich beschreiben als der Weg, den ein Subjekt zur Perspektivenerweiterung seiner Weltansicht beschreitet (bildlich: aus dem Dunkel seiner Vergangenheit ins Licht des ›Mehr-Wissens‹). Somit sind Bildungsprozesse immer mit Wandlungsprozessen verknüpft«[83]. Dieser Wandlungsprozess betrifft in ganz grundlegender Art und Weise das »Weltverhältnis« wie auch das »Selbstverhältnis der Subjekte«[84], welche nach Winfried Marotzki, dem Begründer einer »strukturalen Bildungstheorie«[85], »das dialektische Zentrum von Bildungsprozessen«[86] bilden. Ich möchte speziell auf einen Aspekt solcher Bildungsprozesse verweisen, den Karin Bock herausstreicht: Auf »Momente bzw. Formen des Chaotischen«, die Bock solchen bildungsrelevanten Wandlungsprozessen attestiert. Dabei werde nach Bock »die alte, bisherige nomische [als vorgeschriebene Norm geltende – G. W.] Ordnung durcheinandergewirbelt«, während »die neue Welt- und Selbstansicht noch fremd« sei. Entsprechend bewegten sich diese chaotischen Formen »im Spannungsfeld zwischen Krise und Emergenz«[87]. Mit anderen Worten, Bildungsprozesse sind nicht nur Wandlungsprozesse, sondern als solche sehr häufig auch durch Krisen gekennzeichnet. Man merkt bereits, die Terminologie gleicht jener, die vor allem bei Schütz im Zusammenhang mit einer Grenzüberschreitung der lebensweltlichen Erfahrung zu finden ist. Entsprechend kann man das durch

82 | Durdel (2002): S. 242.

83 | Karin Bock (2008) [2004]: Einwürfe zum Bildungsbegriff. Fragen für die Kinder- und Jugendhilfeforschung. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Rauschenbach (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. S. 91-105. Hier: S. 100.

84 | Bock (2008): S. 97.

85 | Winfried Marotzki (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Marotzki definiert darin Bildungsprozesse als diejenigen Lernprozesse, die sich »auf die Veränderung von Interpunktionsprinzipien von Erfahrung und damit auf die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung beziehen.« S. 41.

86 | Marotzki (1990): S. 43.

87 | Bock (2008): S. 100.

Krisen ausgelöste Überschreiten der Grenzen der lebensweltlichen Erfahrung auch als eine andere Beschreibung dessen begreifen, was Marotzki (und andere) als Bildungsprozesse bezeichnen. Und so wie für Waldenfels Grenzüberschreitungen der lebensweltlichen Erfahrung nur eine Vorstufe bedeuten auf dem Weg zur Aktion – konkret der Aktion, welche er als »Umfingieren der erfahrenen Wirklichkeit«[88] in der Fiktion (vgl. Kapitel 2.1.2) bezeichnet –, so ist es auch bei Marotzki nur ein kleiner Schritt vom Wandlungsprozesses des Welt- und dadurch auch des Selbstverhältnisses eines Subjekts zum handelnden Subjekt: »Ein gesteigerter Selbstbezug ist vielmehr ein solcher, in dem das Subjekt aufgrund seiner interaktiven Vermitteltheit sich selbst als Aktor begreifen kann«[89].

Mich interessiert nun diese Rolle »als Aktor« vor allem im Hinblick auf das Schreiben und auch auf den Stellenwert, den dieses Schreiben und die Schriftlichkeit für sogenannt bildungsferne Jugendliche im Umfeld Schule (und in der Folge auch darüber hinaus) einnehmen. Wie bereits ausgeführt, kommt der Schriftlichkeit in unserer Vorstellung von Bildung eine ganz zentrale Position zu (vgl. Kapitel 1.3). Entsprechend erleben sich bildungsferne Jugendliche im Rahmen der Pflichtschule in der Regel als wenig kompetent, wenn es ums schulische Schreiben (und Lesen) geht. Man kann davon ausgehen, dass sie sich auf diesem Gebiet selbst kaum als Aktor begreifen; sie versuchen häufig, die Norm so gut wie irgendwie möglich zu erfüllen. Normabweichungen werden von ihnen – ebenso wie auch von Lehrpersonen und einer gebildeten Öffentlichkeit – als Defizit wahrgenommen und keineswegs als kreative Variation (vgl. Kapitel 1.1.2). Genau diese Erfahrung, das Sich-selbst-Begreifen als Aktor ist aber laut Marotzki eine Bedingung dafür, dass – hier im Hinblick auf das Schreiben und die Schriftlichkeit – Bildungsprozesse möglich sind. Wenn ich folglich davon ausgehe, dass viele SR-Schreibende beim gemeinsamen Schreiben in der Klasse unter Anleitung eines Schriftcoachs sich selbst als Aktor im Bereich der Schriftlichkeit erleben, dann möchte ich damit natürlich keineswegs behaupten, dass in der Schule im Hinblick auf Schriftlichkeit sonst keine Bildungsprozesse im Sinne Marotzkis ablaufen. Entscheidend für meine Untersuchung der im Rahmen des SR-Projekts entstehenden Texte ist jedoch, dass die Jugendlichen sich als Aktor begreifen in einem Feld – nämlich jenem der Schriftlichkeit –, das einen Kernbereich des schulischen Bildungsprogramms bildet und deshalb von zu erreichenden Lernzielen und durch das Klassifizierungssystem der Benotung in relativ enge Bahnen gezwungen ist. Das SR-Projekt bewegt sich demgegenüber im Hinblick auf die Ansprüche an Schriftlichkeit – zumindest zum Teil – außerhalb dieser Bahnen. Das bedeutet, dass in der Arbeit der Schreibcoaches mit den Klassen Grenzüberschreitungen vorgesehen

88 | Waldenfels (1985): S. 229.

89 | Marotzki (1990): S. 43.

sind, die durch das – teilweise – Ausschalten von sprachlichen Korrekturmodi (das Ignorieren von Rechtschreib- und Grammatikfehlern sowie lexikalischen Schwächen) ermöglicht werden und damit ein Element des Chaotischen, der Krise darstellen und damit das kreative Potential des SR-Projekts bilden. Um diese Grenzüberschreitungen näher beschreiben und bestimmen zu können, möchte ich vom Begriff des Aktors wegkommen und stattdessen den Begriff der Agency einführen, welcher ein Konzept vertritt, das in den letzten Jahrzehnten regelmäßig in der sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschung auftaucht. Diesen Begriff der Agency möchte ich mit literarischer Produktion in Zusammenhang bringen, also mit literarischem Schreiben fiktionaler Texte, wie es im SR-Projekt praktiziert wird, aber auch mit dem literarischen Schreiben ganz generell, dem Schreiben von offizieller, also dem Bereich legitimer Kultur zugerechneter, Literatur.

2.2.1 Agency

Der Begriff der Agency, den man mit Handlungsfähigkeit oder Handlungsmacht bzw. -mächtigkeit übersetzen könnte[90], gründet in der sozialtheoretischen *Structure/agency*-Debatte, in deren Rahmen in der Soziologie der 1960er und 1970er Jahre neue, auf empirischen Erkenntnissen beruhende Vorstellungen von Gesellschaft (kurz: Erkenntnisse darüber, dass *social agents* aktiv Gesellschaft gestalten) in bestehende Theorien (die häufig stark strukturfunktionalistisch orientiert waren[91]) eingebunden werden sollten, wobei auch der Einfluss benachbarter Disziplinen Beachtung finden sollte.[92]

Einer der prominentesten Vertreter der *Structure/agency*-Debatte ist der britische Soziologe Anthony Giddens, auf dessen »Theorie der Strukturierung«[93] sich auch aktuelle Diskurse zu Agency berufen. Den Kern dieser »Theorie of Structuration« fasst Christopher Bryant in der Einleitung eines Aufsatzbandes zum Thema mit Hilfe eines Giddens-Zitates in einen einzigen Satz: »Giddens stresses that› ›to enquire into the structuration of social practices is to seek to

---

90 | Agency wird, je nach Kontext, zum Teil auch mit Handlungsvermögen, Handlungsträgerschaft oder einfach mit Handeln übersetzt. Vgl. Eberhard Raithelhuber (2011): Übergänge und Agency. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebensweltkonzepts. S. 9.

91 | »Im Bereich der Soziologie beschäftigten sich funktionalistische Überlegungen vor allem mit sozialen Strukturen und gesellschaftlichen Institutionen im Großmaßstab, mit ihren wechselseitigen Beziehungen sowie ihren begrenzenden Wirkungen auf Akteure.« Raithelhuber (2011): S. 87.

92 | Vgl. Raithelhuber (2011): S. 91.

93 | Vgl. Anthony Giddens (1976): New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies.

explain how it comes about that structures are constituted through action, and reciprocally how action is constituted structurally‹«[94]. Oder, wie es der Erziehungswissenschaftler Eberhard Raithelhuber im Hinblick auf seine Studien zum »Lebenslaufkonzept« formuliert: »Orientiert man sich an einer solchen Idee, so muss Struktur als etwas verstanden werden, das menschliches Verhalten und Tun beeinflusst. Gleichzeitig muss anerkannt werden, dass Menschen durch ihre Handlungen die sozialen Strukturen jeder Welt verändern und schaffen können, in der sie leben.«[95]

Dieses Zusammenwirken von *structure* und *agency* muss als eine Art kreativer Zirkelschluss verstanden werden, dessen Zusammenspiel man sich auch wie das berühmte Möbiusband vorstellen kann, das so konzipiert ist, dass es keine eindeutige Außen- und Innenseite gibt, obwohl dieser Eindruck erweckt wird. Eine klare Orientierung ist unmöglich. Und so ist auch im Zusammenwirken von *structure* und *agency* nicht eindeutig, wo *structure* aufhört (oder beginnt), *agency* zu beeinflussen, und wo *agency* wiederum Strukturen schafft. Dieses Prinzip der klaren Unterscheidung zweier Faktoren, die gegenseitig aufeinander einwirken, ohne dass man sie voneinander isolieren kann, erinnert nicht zufällig an Bourdieus Konzept des Habitus, welches im gleichen Zeitraum (den 70er Jahren)[96] entstand. In gewissem Sinne sind Bourdieus Theorien durchaus im Zusammenhang der *Structure/agency*-Debatte zu verstehen, wenn Bourdieu sie auch auf der Basis anderer Theoriekonzepte entwickelt hat. So weist er trotz einer starken Betonung des Strukturellen, dem Einzelnen im sozialen Feld, dem »Akteur«, kreative Möglichkeiten der Entwicklung und Veränderung seines Habitus zu.[97] In seinem Standardwerk über die »Transformation der Kulturtheorien« beschreibt Andreas Reckwitz[98] die Zusammenhänge von Bourdieus »Theorie der Praxis«[99] mit anderen soziologischen und philosophischen Kulturtheorien sowie Bourdieus Auseinandersetzung damit wie folgt: Bourdieu gehe von strukturalistischen Kulturtheorien (explizit etwa

---

94 | Christopher G. A. Bryant; David Jary (1991): Introduction: coming to terms with Anthony Giddens. In: Christopher G. A. Bryant; David Jary (Hg.): Giddens' Theory of Structuration. S. 1-31. Hier: S. 7 (zit. wird: Giddens [1976]: S. 192).

95 | Raithelhuber (2011): S. 91.

96 | Zum Habitusbegriff vgl. Pierre Bourdieu; Loïc Wacquant (1996): Reflexive Anthropologie. S. 153-155. Habitus beschreibt Bourdieu hier »als ein sozial konstituiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen, das durch Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist«. S. 154.

97 | Das ist zu konstatieren, auch wenn dieser Aspekt des Habitus von der Bourdieu-Kritik immer wieder unterschlagen wird.

98 | Andreas Reckwitz (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms.

99 | Vgl. Bourdieu (1979).

von Claude Levi-Strauss' Theorie) aus und wende sich vehement gegen jenes »traditionell[e] ›soziologisch[e]‹ Paradigma«, das er »als ›legalistischen Formalismus‹« etikettiere, weil darin »Handeln als ein Produkt ›externer‹ sozialer Zwänge beschrieben [wird], die in Form expliziter normativer Regeln« wirkten. Bourdieus »Theorie der Praxis« sei entsprechend auch eine Kritik an »›interpretativen‹ phänomenologischen Ansätzen«, wie Bourdieu sie »vor allem in der Ethnomethodologie sowie im Symbolischen Interaktionismus ausmacht«. Das Problem, das Bourdieu in diesen Ansätzen sehe, so Reckwitz, sei »deren Totalisierung der subjektiven Perspektive der Teilnehmerinterpretationen, die notwendigerweise mit einer Verkennung der übersubjektiven Bedingungen dieser Interpretationen, vor allem den übersubjektiven kulturellen Bedingungen auf der Ebene symbolischer Differenzsysteme, verbunden« sei. Auf Theorien der »phänomenologischen und hermeneutischen Tradition« hingegen bzw. »aus der Philosophie oder mit der Philosophie eng verbundene« Theorien wie jene von »Husserl, Heidegger, Schütz, Gadamer oder Merleau-Ponty« weise Bourdieu »regelmäßig und in seiner Werkentwicklung zunehmend« hin, so Reckwitz, »insofern [sie] einen unverzichtbaren Beitrag für eine ›Theorie der Praxis‹ liefern, als sie auf die Notwendigkeit einer Rekonstruktion der Akte des ›praktischen Verstehens‹ der Akteure verweisen, mit denen diese in ihrer ›Lebenswelt des Alltags‹ (Schütz) den Gegenständen routinisiert Sinn zuschreiben«.[100] Konkret heißt das bei Bourdieu: »Dabei ist freilich nicht zu unterschlagen, daß Phänomenologen wie Husserl, der in der Analyse der vor-prädikativen Erfahrung dem Habitus-Begriff durchaus eine Rolle zuweist, aber auch Merleau-Ponty und selbst Heidegger, Wege gewiesen haben zu einer ebensowenig intellektualistischen wie mechanistischen Analyse des Verhältnisses von Akteur und Welt.«[101]

Die von Giddens initiierte Frage der Beziehung zwischen *structure* und *agency* findet sich auch konkret in Bourdieus Definition des Habitus, wenn Bourdieu diesen als ein »sozial konstituiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen [bezeichnet], das durch die Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist«[102]. William H. Sewell, einer der vielzitierten späteren Protagonisten in der *Structure/agency-Debatte*, bezieht sich übrigens explizit auf Bourdieu. Allerdings kritisiert Sewell Bourdieus Konzept dahingehend, dass es vor allem auf die Frage der Reproduktion von Strukturen konzentriert und so jede Handlung in der Struktur selber gefangen bleibe.[103] Bourdieu hat sich immer wieder dieser Kritik an seinem Habituskonzept gestellt, der Kritik, die dahin zielt, dass das Konzept einseitig auf

100 | Reckwitz (2000): S. 314, 317-318.

101 | Pierre Bourdieu (1992): Rede und Antwort. S. 29.

102 | Bourdieu; Wacquant (1996): S. 154.

103 | William H. Sewell, Jr. (1992): A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. In: American Journal of Sociology 98 (1992). S. 1-29. Hier: S. 15.

die Reproduktion von Strukturen und sozialen Systemen gerichtet sei und die Möglichkeiten und Funktionsweisen sozialen Wandels ausklammere. So wendet er sich etwa gegen die Gleichsetzung des Habitusbegriffs mit früheren Verwendungen desselben, indem er auch auf den generativen Aspekt des Begriffs hinweist, »um nicht zu sagen [die] kreative Kapazität, die im System der Dispositionen als *ars* – als Kunst in ihrem eigentlichen Sinne der praktischen Meisterschaft – und insbesondere als *ars inveniendi* angelegt ist«[104]. Die wiederholte Interpretation des Habituskonzepts als starres Konzept, das den sozialen Wandel, aber auch die Möglichkeiten des Subjekts zur Veränderung ausschließe, hat damit zu tun, dass Bourdieu nicht vom Begriff des Subjekts ausgeht[105], sondern von dem des »Akteurs«: »Ja, diese erfinderische, aktive, ›kreative‹ Fähigkeit war nun nicht, darauf wollte ich aufmerksam machen, die eines transzendentalen Subjekts in der Verlängerung der idealistischen Tradition, vielmehr die eines handelnden Akteurs.«[106] Und damit wäre man auch in Bourdieus Begrifflichkeit bei der Agency angekommen, bei der Frage nämlich, wie wirkmächtig denn das Handeln bestimmter Akteure (auch der weiblichen, die mit »Akteure« mitgemeint sind) in institutionellen Zusammenhängen ist und welchen Einfluss die Erfahrung der Wirkmächtigkeit des eigenen Handelns etwa auf Bildungsprozesse (im Sinne von Grenzüberschreitungen) – aber auch auf berufliche Karrieren – hat. Nicht zuletzt hat dieser Handlungsbegriff auch Eingang gefunden in aktuelle Bildungstheorien, die sich stärker am Performativen orientieren und wie sie etwa von Christof Wulf und Jörg Zirfas vertreten werden:

»So wird unter dem Begriff der Bildung in einer weitgehenden Bedeutung der Prozess und das Ergebnis einer Veränderung verstanden, die sowohl das Selbst- als auch das Sozial- und Weltverhältnis des Menschen betrifft. Bildung bezeichnet somit die Verknüpfung von Kultur und Individualität, die es den Menschen möglich macht, an ihren Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an ihren Selbst- und Weltverhältnissen, *selbst* mitzuwirken.«[107]

Doch auch in der Kulturtheorie lassen sich Anknüpfungspunkte finden, nämlich zu jenen Theorien, welche »Kultur als Praxis« verstehen, wie das im Sam-

---

104 | Bourdieu; Wacquant (1996): S. 154 (Hervorhebungen im Original).

105 | Die Geschichte des Subjektbegriffs in einer idealistischen Tradition war ja auch ein Grund für Foucault, sich von diesem Begriff zu distanzieren.

106 | Bourdieu (1992): S. 31.

107 | Christof Wulf; Jörg Zirfas (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Christof Wulf; Jörg Zirfas (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien Methoden, Perspektiven. S. 7-40. Hier: S. 11 (Hervorhebung im Original).

melband »Doing Culture« zumindest ansatzweise versucht wird[108]. So schreiben die Herausgebenden in ihrem Vorwort:

»Praxis ist als Scharnier zwischen dem Subjekt und den Strukturen angelegt und setzt sich damit von zweckorientierten und normorientierten Handlungstheorien gleichermaßen ab. Praxis ist zugleich regelmäßig *und* regelwidrig, sie ist zugleich wiederholend *und* wiedererzeugend, sie ist zugleich strategisch *und* illusorisch. In ihr sind Erfahrungen, Erkenntnisse und Wissen eingelagert, manchmal sogar regelrecht einverleibt.« Entsprechend sehen es die Autorinnen/Autoren als ein Ziel praxistheoretischer Kulturanalysen an, »in ethnographischer Manier aufzuzeigen, wie kultureller Sinn, wie dieses kulturelle Wissen und Denken im gemeinsamen Handeln tatsächlich praktiziert wird.«[109] Es geht also auch ums Handeln, genauer darum, welches Handeln welches Wissen und Denken voraussetzt bzw. zur Folge hat.

2.2.2 Die Positionierung im sozialen Raum

Denn Agency, so viel haben die bisherigen Ausführungen deutlich gemacht, ist nicht eine spezielle Charaktereigenschaft oder eine Handlungsbefugnis von mit institutioneller oder sonstiger symbolischer Macht ausgestatteten Personen. Jeder Mensch besitzt Agency oder zumindest, wie Sewell es ausdrückt, »a capacity for agency«, worunter er zunächst einmal einfach die Fähigkeit versteht, sich etwas Konkretes zu wünschen, zu erhoffen, Absichten zu formulieren und kreativ zu handeln.[110] Die Frage ist nicht, ob jemand Agency besitzt oder nicht, sondern, in welchem sozialen Kontext jemandes Agency zur Entfaltung kommt. Und dabei spielt die Positionierung im sozialen Raum, wie Bourdieu sie beschreibt, eine wichtige Rolle:

»Einem Klassen-Unbewußten näher als einem ›Klassenbewußtsein‹ im marxistischen Sinn, stellt der Sinn für die eigene Stellung im sozialen Raum – Goffmans ›sense of one's place‹ – die praktische Beherrschung der sozialen Struktur in ihrer Gesamtheit dar – vermittels des Sinns für den eingenommenen Platz in dieser. Die Wahrnehmungskategorien resultieren wesentlich aus der Inkorporierung der objektiven Strukturen des sozialen Raums. Sie sind es folglich, die die Akteure dazu bringen, die soziale Welt so wie sie ist hinzunehmen, als fraglos gegebene, statt sich gegen sie aufzulehnen und ihr andere, wenn nicht sogar vollkommen konträre Möglichkeiten entgegenzusetzen: Der Sinn

108 | Karl H. Hörning; Julia Reuter (Hg.) (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis.

109 | Karl H. Hörning; Julia Reuter (2004): Doing Culture. Kultur als Praxis. In: Karl H. Hörning; Julia Reuter (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. S. 9-15. Hier: S. 13 (Hervorhebungen im Original).

110 | Sewell, Jr. (1992): S. 20.

für die eigene soziale Stellung als Gespür dafür, was man ›sich erlauben‹ darf und was nicht, schließt ein das stillschweigende Akzeptieren der Stellung, einen Sinn für Grenzen (›das ist nichts für uns‹), oder, in anderen Worten, aber das gleiche meinend: einen Sinn für Distanz, für Nähe und Ferne, die es zu signalisieren, selber wie von seiten der anderen einzuhalten und zu respektieren gilt.«[111]

Eine entscheidende Rolle spielt zudem der – der jeweiligen Positionierung im sozialen Raum entsprechende – unterschiedliche Zugang zu kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital (nach Bourdieu[112]), wie auch Sewell feststellt: »Agency, then, characterizes all persons. But the agency exercised by persons is collective in both its sources and its mode of exercise. Personal agency is, therefore, laden with collectively produced differences of power and implicated in collective struggles and resistances.«[113]

In Kapitel 1.7 konnte in Bezug auf die kategoriale Schriftlichkeit als Basis des Bildungsbegriffs und als Basis des Schulerfolgs festgestellt werden, dass für Kinder und Jugendliche, die mit dem in der Schule praktizierten Umgang mit Sprache bzw. auch mit der Schulsprache selbst nicht vertraut sind, das alltagspraktisch erworbene Wissen keinen Wert besitzt, da es mit dem institutionell vermittelten Wissen nicht zu verbinden ist.[114] Wenn man diese Erkenntnis auf die Frage der Agency anwendet, dann bedeutet dies, dass die Schüler/-innen die Erfahrung machen, dass ein auf ihr alltagspraktisches Wissen gestütztes schulisches Handeln nicht als kompetentes Handeln wahrgenommen wird. Mit anderen Worten, sie erleben sich selber in Bezug auf dieses Wissen in der Schule nicht als wirkmächtig. Eine der Kernaussagen von Sewells Beschäftigung mit Agency, die man durchaus auch als Versuch einer Definition derselben verstehen kann, lautet: »Agency arises from the actor's knowledge of schemas, which means the ability to apply them to new contexts.«[115] Und genau diese Erfahrung machen sogenannt bildungsferne Jugendliche mit ihrem alltagspraktisch erworbenen Wissen und dem Wissen von Schemata (die Rede ist hier von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata) im schulischen Kontext eben nicht. Die Erfahrung, dass diese Schemata in einem institutionellen Umfeld wie der Schule nicht angewendet werden können, wird sich, davon kann man ausgehen, als hinderlich erweisen, wenn es darum geht, dieses Wissen generell in anderen Kontexten zur Anwendung zu bringen. Denn erst die Erfahrung, dass Wissen in anderen Kontexten anwendbar und dort auch aner-

111 | Bourdieu (1985): S. 17-18.

112 | Bourdieu (2005a): S. 49-79. Bourdieu fasst hier seinen dezentral entwickelten Kapitalartenansatz übersichtlich zusammen.

113 | Sewell, Jr. (1992): S. 21.

114 | Vgl. Maas (2008): S. 421-422.

115 | Sewell, Jr. (1992): S. 20.

kannt ist, bildet die Voraussetzung für die Fähigkeit, dieses eigene Wissen aktiv auf verschiedenste Kontexte zu übertragen. Das ist gemeint, wenn Bryant/Jary Giddens zitieren: »It is also, crucially, to conceive structures not ›as simply placing constraints upon human agency, but as enabling‹.«[116]

Das impliziert umgekehrt, dass das alltagspraktische Wissen sogenannt bildungsferner Jugendlicher in anderen sozialen Kontexten als der Schule – etwa in Kontexten, in denen es erworben worden ist – in der Regel auch zur Anwendung gebracht werden kann: z. B. im Familienkontext oder innerhalb von Peergroups. Und, das wird in den verschiedenen Definitionen von Agency immer wieder als entscheidend hervorgehoben, es geht dabei nicht nur darum, Wissen zur Anwendung zu bringen, sondern mit diesem Wissen konkret Einfluss auf die eigenen Aktivitäten und auf jene der anderen auszuüben – also darum, sich als wirkmächtig, als aktiv handelnd, als gestaltend zu erleben und dies auch bewusst wahrzunehmen: »Agency entails an ability to coordinate one's actions with others and against others, to form collective projects, to persuade, to coerce, and to monitor the simultaneous effects of one's own and others' activities.«[117]

Entsprechend versuchen Personen aus bildungsfernem Umfeld – aber auch alle anderen – Situationen zu vermeiden, in welchen sie ihr Wissen nicht zur Anwendung bringen können und sie also das Gefühl haben, keine Agency zu besitzen. Und doch beweist die Tatsache, dass auch Erwachsene im Laufe ihres Lebens ständig Neues lernen, sich in neue, unbekannte Situationen begeben und sich dort zurechtfinden, dass die Grenzen dieser sozialen Situationen durchlässig sind und ständig überschritten werden. Das ist auch der Grund dafür, dass in den Erziehungswissenschaften vor allem jene, die sich mit lebenslangem Lernen oder auch mit Lebenslaufkonzepten beschäftigen, mit dem Agencybegriff arbeiten.

Der Ausgangspunkt für meine Beschäftigung mit dem Agencybegriff ist ebenfalls im erziehungswissenschaftlichen Umfeld zu situieren, nämlich in der Feststellung, dass Bildungsprozesse als lebensweltliche Grenzüberschreitungen zu betrachten sind, für welche Agency notwendig ist. Konkret geht es in meiner Auseinandersetzung mit den Texten von bildungsfernen Jugendlichen um Grenzüberschreitungen mit Hilfe von literarischem Schreiben – im Rahmen des kollektiven Verfassens fiktionaler Texte, in welche alltagspraktisch erworbenes Wissen einfließen kann. Die Frage, ob die Jugendlichen im Lauf des Schreibens von Schulhausromanen zunehmend Agency für sich beanspruchen und inwiefern eine solche, durch das Schreiben von Schulhausromanen entwickelte Agency (das Schaffen von eigenen fiktionalen Geschichten, das Kreieren von ›Welten‹, die Verwendung von Sprache in für die Jugendlichen neuer Weise) Auswirkungen auf das Handeln im realen Leben dieser Jugendlichen

116 | Bryant/Jary (1991): S. 7.
117 | Sewell, Jr. (1992): S. 21.

haben kann, muss vorerst ausgeklammert werden. Grundsätzlich geht es beim Verhältnis von Agency und *structure* durchaus nicht nur darum, die Strukturen – durch Grenzüberschreitungen – zu überwinden, sondern auch darum, neue zu schaffen: »Active agents are said to draw upon the elements of social structure and put them to use, thereby constituting the specific social system in which they live and reconstituting the social structure itself as a set of rules and resources available to be drawn upon and used.«[118]

Beim Schreiben von Schulhausromanen jedenfalls ist nicht nur das Entwickeln von Agency in einem schulisch-institutionellen Bereich – etwa der Schriftlichkeit im Fach Deutsch – relevant, sondern auch die Erfahrung, dass unter anderem mit Hilfe von alltagspraktisch erworbenem Wissen Neues geschaffen werden kann, konkret, dass jede/-r Einzelne aktiv am Entstehen eines fiktionalen Texts teilnimmt und darauf Einfluss nimmt. Entscheidend ist, dass für diese Agency die jeweils eigenen sprachlichen Mittel, die den Jugendlichen zur Verfügung stehende schriftliche und mündliche Sprache (die ja häufig in schulischen Beurteilungen als ungenügend angesehen wird), genutzt werden kann. Denn, »language does not merely reflect an already existing social reality; it also helps to create that reality«[119].

Hinsichtlich der SR-Schreibenden kann im Idealfall diese von ihnen selber im Rahmen des Schreibprozesses geschaffene Realität eine sein, innerhalb derer sie sich selber als Handelnde im Bereich des Schreibens, des Handelns mit Sprache erleben: eine Realität, in welcher sie als Schreibende Agency besitzen.

2.3 Von Agency zu *Literacy* zu Literatur

2.3.1 *New Literacy Studies*

»Most anthropologists agree with Baynham [...] that it is important to understand literacy as a form of social practice (or agency), and to investigate the way it interacts with ideologies and institutions to shape and define the possibilities and life paths of individuals«[120], sagt Laura Ahearn und bringt damit das Agency-Konzept nicht nur in einen Zusammenhang mit Sprache, sondern in den großen Kontext der *New Literacy Studies*, wie sie sich seit den 1980er Jahren im englischsprachigen Raum entwickelt haben. Da der dort entwickelte

118 | Barry Barnes (2000): Understanding Agency. Social Theory and Responsible Action. S. 26.

119 | Laura M. Ahearn (2001): Language and Agency. In: Annual Review of Anthropology 30 (2001). S. 109-137. Hier: S. 111. Online unter: http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.anthro.30.1.109 (abgerufen: 9. Januar 2013).

120 | Ahearn (2001): S. 128.

Begriff von *literacy* nach der Jahrtausendwende in die deutschsprachige Forschung um Schreiben, Lesen und Leseförderung (die meist im Umfeld pädagogischer Hochschulen stattfindet) nur zögernd Eingang gefunden hat, gibt es keine wirkliche Übersetzung bzw. gleichwertige Verwendung des Begriffs. Es wird zwar neu von Literalität gesprochen, nicht mehr von Alphabetisierung, entsprechend heißt es auch nicht mehr Leseförderung, sondern Literalitätsförderung[121], und doch bleibt ein Unterschied bestehen, der weniger auf der Wortwahl beruht, sondern vor allem darauf, dass Literalität im deutschsprachigen Raum sehr stark im Sinne der Sprache und des Schreiben- und Lesenlernens verstanden wird und vor allem im Zusammenhang mit Modellen von Lesekompetenz bzw. literalen Kompetenzen Verwendung findet.

So verstehen Isler und Leemann in ihrer Studie zum Thema »Literalität« in der Schweiz den Begriff als »reading and writing literacy« im Rahmen folgender von ihnen bereits so übernommenen Definition: »‚Literalität ist die Fähigkeit, schriftliche Texte rezeptiv, produktiv und reflexiv zu nutzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen‹«. Sie führen das weiter aus: »Literalität ist ein sehr allgemeiner Kompetenzbegriff, der zur exakten Beschreibung von Lernbereichen und Lernzielen weiter ausdifferenziert werden muss.«[122]

Bettina Hurrelmann formuliert ihre Definition des Begriffs etwas offener, verweist aber gleichzeitig auf die starke normative Seite, welche dem Begriff im Umfeld der Deutschdidaktik eignet: »Vielmehr hat er [der Begriff Literalität – G. W.] im pädagogisch-didaktischen Kontext immer zugleich auch eine *normative Seite*: Es geht um die Kompetenzen im Umgang mit Schriftlichkeit, die nötig sind, um die soziale Handlungsfähigkeit der Subjekte zu sichern.«[123] Und sie weist auch auf die *New Literacy Studies* hin: »Forschungen, vor allem aus dem Bereich der amerikanischen ›New Literacy Studies‹, machen darauf aufmerksam, wie viel kulturelles Kapital die Lesedidaktik verschenkt, wenn sie unter Vernachlässigung dieser Voraussetzungen [die Interessen und Bedeutungszuweisungen von Kindern und Jugendlichen zu Schrift und Medien – G. W.] den Begriff der Literalität zu eng fasst«[124]. Und so fordert Hurrel-

---

121 | Zum Begriff der Literalität vgl. Dieter Isler; Regula Julia Leemann (2008): Literalität – wirksame Lese- und Schreibförderung im Unterricht. In: Urs Moser; Judith Hollenweger (Hg.): Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse. S. 233-283. Hier: S. 233-235.

122 | Isler; Leemann (2008): S. 234.

123 | Bettina Hurrelmann (2009): Literalität und Bildung. In: Andrea Bertschi-Kaufmann; Cornelia Rosebrock (Hg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. S. 21-42. Hier: S. 23 (Hervorhebung im Original).

124 | Hurrelmann (2009): S. 34.

mann denn auch eine »Sozialisation von Literalität«[125] und versteht darunter »gesellschaftlich[e] Handlungsfähigkeit« im Hinblick auf ein *»gesellschaftlich handlungsfähige[s] Subjekt«*[126] im Sinne von Habermas' Handlungstheorie, wie dieser sie in seiner »Theorie kommunikativen Handelns« (1981) entwickelt hat[127], und spricht dabei von einer Orientierung der Lesedidaktik auch an »kultursoziologischen Betrachtungsweisen«[128]. Und sie möchte den so entwickelten Literalitätsbegriff in der »Tradition des Bildungsbegriffs«[129] verankert sehen.

Entsprechend öffnet sich dieses stark didaktisch orientierte Verständnis von *literacy* kaum kulturwissenschaftlichen (bzw. kulturanthropologischen[130]) Fragestellungen. Das hat zur Folge, dass in diesem von kognitiven Konzepten ausgehenden Verständnis nach wie vor die zu behebenden Defizite der zu Fördernden im Zentrum der Bemühungen stehen, statt, wie es die österreichische Kommunikationswissenschaftlerin Margit Böck formuliert, »die zu Fördernden in ihrem Mensch-Sein in den Mittelpunkt zu rücken«[131].

Hingegen sind die im englischsprachigen Raum seit den 80er Jahren mit *literacy* befassten Wissenschaftler/-innen stark auf die *literacy practice* fokussiert, das heißt, sie verfolgen einen Ansatz, »that combines the anthropological model with a sociolinguistic framework«[132]. Einer der bekanntesten Vertreter dieses Forschungszweigs, Brian V. Street, fasst diese Entwicklung folgendermaßen zusammen:

»The shift to plural approaches in the 1980 s came to be called ›New Literacy Studies‹ (NLS) (Gee, 1991 [1990 – G. W.]; Street, 1993; Collins, 1995) and since its path-breaking challenge to the dominance of the autonomous model, scholars in this field have provided a rich array of carefully documented accounts of how literacy practices vary

---

125 | Hurrelmann (2009): S. 27-28.

126 | Hurrelmann (2009): S. 31 (Hervorhebung im Original).

127 | Vgl. Hurrelmann (2009): S. 32.

128 | Hurrelmann (2009): S. 36.

129 | Hurrelmann (2009): S. 35.

130 | In der amerikanischen Forschung widmet sich die Kulturanthropologie sehr stark auch kulturellen Fragen der Sprache und des Sprechens (darunter auch des Schreibens).

131 | Margit Böck (2007): Literacy im Alltag von Jugendlichen. Eine Kulturtechnik im Spannungsfeld zwischen Freizeit und Schule. Projektbericht einer Sekundäranalyse der Daten zur Lesekompetenz von PISA und PISA PLUS 2000. http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/549639.PDF (abgerufen: 31. Juli 2012). S. 14.

132 | Richard Kelder (1996): Rethinking Literacy Studies: From the Past to the Present. Proceedings of the 1996 World Conference on Literacy. http://www.literacy.org/sites/literacy.org/files/publications/kelder_review_of_lit_studies_96.pdf (abgerufen: 22. Januar 2015). O. S.

from one cultural and historical context to another. Introducing the concepts of literacy events (Heath, 1983) and literacy practices (Street, 1984; 2000; Barton and Hamilton, 1998), NLS provided a lens, a methodology, and a literature based on them that enabled us to ›see‹ behind the surface appearance of reading and writing to the underlying social and cultural meanings.«[133]

Entscheidend ist hier auch die Terminologie: Sowohl *literacy events* wie auch *literacy practices* verweisen auf den Handlungscharakter von *literacy*. Es geht nicht darum, wie im Hinblick auf ihre Bildungsvoraussetzungen weniger privilegierten Schülerinnen/Schülern die richtige Form von *literacy* über Umwege doch noch beizubringen sei, sondern es geht um einen Perspektivenwechsel. Dieser beinhaltet laut Street, »to reject the dominant belief in uni-directional progress towards western models of language use and of literacy«[134]. Für einen solchen Perspektivenwechsel, dessen ist Street sich wohl bewusst, bräuchte es einen Kurswechsel der »policy makers«[135]. Im Grunde aber würde ein solcher Kurswechsel die Infragestellung des gesamten inzwischen globalisierten westlichen Bildungssystems bedeuten, das in weiterer Folge als eine Säule der demokratischen Gesellschaften angesehen wird, wie wir sie heute kennen.

Als Konsequenz daraus unterscheiden die englischsprachigen *Literacy*-Forscher/-innen auch zwischen *literacy* und *literacies*, wobei sie bei Ersterem »the control of literacy, its use and the conditions under which people become literate« besonders interessieren, während sie *literacies* »relationally« verstehen, also »as intrinsically diverse, historically and culturally variable«[136]. Ein weiterer Ansatz ist jener von Gunther Kress, der *literacy* in einen multimedialen Kontext stellt[137], also ganz explizit über das Schreiben und die Schrift hinaus ausweitet.

---

133 | Brian V. Street (2003): Forword. In: James Collins; Richard K. Blot: Literacy and Literacies. Texts, Power, and Identity. S. xi-xv. Hier: S. xi. James Paul Gee (1996) [1990]: Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse. Brian V. Street (Hg.) (1993): Cross-cultural approaches to Literacy. James Collins (1995): Literacy and Literacies. In: Annual Review of Anthropology 24 (1995). S. 75-93. Shirley Brice Heath (1999) [1983]: Ways with words. Language, live and work in communities and classrooms. Brian V. Street (1984): Literacy in Theory and Practice. Brian V. Street (2000): Literacy Events and Literacy Practices. Theory and Practice in the New Literacy Studies. S. 17-30. David Barton; Mary Hamilton (1995): Local Literacies.

134 | Brian V. Street (1995): Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. S. 24.

135 | Street (1995): S. 24.

136 | James Collins, Richard Blot (2003): Literacy and Literacies. Texts, Power, and Identity. S. 3-4.

137 | Gunther Kress (2003): Literacy in the New Media Age.

2.3.2 Exemplarische Studien

Entsprechend ist die Literatur rund um die *New Literacy Studies* voll von Beispielen, wie ein anderer Umgang mit *literacy* aussehen und auch gelingen kann. Viele dieser ethnographisch angelegten Studien stammen aus den 90er oder sogar aus den 80er Jahren. Seit 2000 sind ethnographische Arbeiten offenbar selten geworden. Die beiden Beispiele, die ich kurz erwähnen möchte, stammen von Linguistinnen, wobei sich eine von ihnen auch als *anthropologist* versteht, wie ihre als Feldstudie angelegte Forschung zeigt, während sich die andere schlicht als *sociolinguist* bezeichnet.

Bereits in den frühen 80er Jahren hat Shirley Brice Heath in South Carolina[138] in sehr geschlossenen Communitys der weißen und der schwarzen Arbeiterschicht sowie einer gemischten Mittelschicht Studien in Schulen durchgeführt. Und Penelope Eckert hat in den 90er Jahren Sprachvarietäten der Schüler/-innen einer Highschool in Detroit untersucht[139]. Beide verfolgen einen Ansatz, der *literacy* – und dabei vor allem den Zugang zu gesprochener wie geschriebener Sprache im Umfeld der Schule – mit dem Agency-Konzept in Verbindung bringt.

Literacy als Agency in der Grundschule

In Shirley Brice Heaths Untersuchung erklärt eine Lehrerin, die in diesem ethnographischen Experiment eine große Rolle spielt, ihre Unterrichtsmethode. Sie spricht dabei etwas an, was in Konzepten der literalen Frühförderung im deutschsprachigen Raum erst nach dem PISA-Schock, also nach 2000, wirklich relevant wurde – es handelt sich um ein Zitat aus der Methodenbeschreibung der Lehrerin:

»At the beginning of the year, I tell my students: ›Reading and writing are things you do all the time – at home, on the bus, riding your bike, at the barber shop. You can read, and you do every day before you ever come to school. You can also play baseball. Reading and writing are like baseball or football. You play baseball and football at home, at the park, wherever you want to, but when you come to school or go to a summer program at the Neighborhood Center, you get help on techniques, the gloves to buy, the way to throw, and the way to slide. School does that for reading and writing. We all read and write a lot of the time, lots of places. School isn't much different except that here we work on techniques, and we practice a lot – under a coach. I'm the coach.‹«[140]

---

138 | Heath (1999).

139 | Penelope Eckert (2000): Linguistic Variation as Social Practice.

140 | Heath (1999): S. 289.

Das Konzept von *literacy*, welches diese Lehrerin verfolgt, entspricht wie gesagt jenem, das Frühförderkonzepte wie »Family Literacy«[141] unter dem Aspekt der literalen Frühförderung heute propagieren, nämlich den Einbezug der alltäglichen literalen Fertigkeiten in den Begriff von Literalität bzw. *literacy*, die auch das ›Lesen‹ (auch schon vor der Alphabetisierung) von Produktnamen auf Nahrungsmittelverpackungen, das Entziffern von Linienbezeichnungen öffentlicher Verkehrsmittel – und heute auch der tägliche Umgang mit Computer- und Handyspielen, Fernsehen, Kommunikation im Internet und über Handy etc. – umfassen.

Wenn, wie in Kapitel 1.7 dargestellt, der deutsche Linguist Maas erklärt, dass Kinder und Jugendliche aus bildungsfernem Umfeld jene »kategoriale Haltung zum Schriftlichen«, auf die heutige Lernstrukturen in der Schule aufbauen, in nicht ausreichendem Maße mitbringen, so macht Heath diese Erkenntnis anhand der dokumentierten praktischen Erfahrungen sehr anschaulich nachvollziehbar und führt Beispiele an, wie aus diesem vermeintlichen Mangel kreatives Lernen entwickelt wurde. So beschreibt sie etwa das methodische Vorgehen einer Lehrerin, die eine 1. Klasse übernimmt, in der sämtliche Schüler/-innen nicht nur aus der schwarzen Arbeiterschicht stammen, sondern innerhalb der Schule bereits als »potential failures«[142] abgestempelt waren. Bevor sie die Arbeit aufnahm, bat sie den Schulleiter um ein paar Privilegien, die sie als Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten mit dieser Klasse erachtete:

---

141 | Das Konzept von *f*amily *l*iteracy, das inzwischen in Projekten in verschiedenen Ländern, darunter auch die Schweiz, umgesetzt wird, ist unter anderem von »Ergebnissen der Leseforschung« inspiriert, wonach »von allen Einflüssen, die zu einer guten Lesekompetenz führen, die familiären die prägendsten sind«, schreibt Therese Salzmann, Initiatorin und Projektleiterin des Projekts »Schenk mir eine Geschichte«, das vom SIKJM (Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien – www.sikjm.ch) getragen wird. Therese Salzmann (2006): »Family Literacy für Vorschulkinder mit Migrationshintergrund«. Ein Pilotprojekt des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM). In: Leseforum, Bulletin 15/2006. S. 37-39. Hier: S. 38. Online unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/15_Bulletin_2006.pdf (abgerufen: 23. Januar 2015). Während Salzmann in diesem Aufsatz und in ihrem Projekt diese Erkenntnis vor allem im Hinblick auf den Einsatz von Bilderbüchern und mündlichen Literaturformen (wie sogenannten Kniereiterversen, die man mit dem Kind auf den Knien anwendet – etwa »Hoppe, hoppe Reiter«) in der Erstsprache von Migrantenfamilien umsetzt, lassen sich diese Erkenntnisse durchaus auch auf das Lesen und Schreiben im Alltag von Kindern ganz generell anwenden – wo ja Fahrpläne von Bussen, Aufschriften auf Lebensmitteln etc. gelesen werden.

142 | Heath (1999): S. 284.

»[S]he wanted a room with a door to the outside of the building, access to the auditorium for two hours a day, the freedom to decorate her room and the outside area of the room as she pleased, and two sets of old hardcover primary-level reading books which had been stored in the textbook storage room for years. She did not want any of the new small soft-cover books until late in the year.«[143]

Anschließend erkundete die Lehrerin das soziale und kulturelle Umfeld der Kinder durch Besuche (welche Läden die Eltern besuchten, wie die Gemeinden strukturiert waren, die Berufe der Eltern etc.). Diese Kenntnisse hatten eine direkte Auswirkung auf ihren Unterricht: So produzierte sie gemeinsam mit einigen Eltern Buchstaben aus Autoreifen, die sie unter anderem im Freien deponierte. Der Grund: Sie hatte festgestellt, dass viele Väter in Autowerkstätten arbeiteten und die Autoreifen etwas Vertrautes aus dem Alltag der Schüler/-innen darstellten. Auch fanden die Kinder selbst über Fotografien, welche die Lehrerin herstellte, in die eigens gefertigten Arbeitsbücher Eingang. Auf diese Weise hatten die Schüler/-innen von Anfang an das Gefühl, die Arbeit an ihrer *literacy* sei direkt mit ihrem Leben verknüpft. Die Hardcoverlesebücher hingegen hatten unter anderem den Effekt, dass sich die als weniger erfolgreich eingestuften Kinder ihren in Belangen des Lesens und Schreibens als erfolgreicher eingestuften Mitschülerinnen/-schülern überlegen fühlten: Der soziale Status eines gebundenen Buches war offenbar sehr viel höher als der eines broschierten. Dieser Effekt wurde durch weitere Aktionen noch verstärkt, das heißt, die Kinder waren im Umgang mit Büchern in der Schule privilegiert. Zudem benutzte die Lehrerin das Auditorium für Leseaktionen, die unter anderem auch das Aufnehmen neuer Passagen von erfundenen Geschichten auf Kassetten beinhaltete – sie integrierte also die mündliche Praxis der Schüler/-innen in den Prozess des Lesenlernens über das Erzählen von Geschichten.[144] Diese Methoden waren äußerst erfolgreich, und die als vermeintliche Schulversager/-innen eingestufte Klasse konnte am Ende nicht nur die auf der Stufe geforderte Lesekompetenz aufweisen, sondern mehr als zwei Drittel las sogar deutlich besser. Das Fazit der Lehrerin, die den Erfolg unter anderem auch darauf zurückführte, dass die Klasse so homogen war, also aus einem sehr einheitlichen sozialen Umfeld stammte, war: »In short, they came to see themselves as readers.«[145] In anderen Worten, sie empfanden sich selber als handlungsfähig im Bereich des Lesens, sie besaßen Agency in diesem Bereich, ganz so, wie Laura M. Ahearn das Konzept der Agency definiert: »Agency refers to the socioculturally mediated capacity to act.«[146]

143 | Heath (1999): S. 284.

144 | Vgl. Heath (1999): S. 284-287.

145 | Heath (1999): S. 287.

146 | Ahearn (2001): S. 112.

Man sollte ergänzen, dass Heaths Buch auch noch ein Beispiel enthält, in dem eine Klasse im Zentrum steht, deren Schüler (durchweg schwarze Jungen der 5. Klasse, also Elf- und Zwölfjährige) allesamt als Schulversager eingestuft wurden. Diese Jungen konnten die für ihre Schulstufe geforderten sprachlichen Leistungen über ein *science project* entwickeln, in dem sie als eigentliche Feldforscher in ihrem Lebensumfeld tätig waren.[147] Die Liste der im Rahmen dieses Langzeitprojekts, das zu großen Teilen außerhalb der Schule stattfand, erworbenen Fähigkeiten, so wie sie im Lernplan verlangt werden, füllt übrigens eineinhalb Seiten[148] und schließt folgende Passage mit ein: »They had developed a definition of literature which included dialect poetry, stories told them by eighth-graders, their own stories, as well as the literature the teacher chose to read to them or the librarian suggested they read.«[149] Die Lesekompetenz der Klasse wurde übrigens zu Beginn des Schuljahres, also in der fünften Klasse, als *second-grade level*, also auf dem Niveau von Zweitklässlern eingestuft. Darauf bezieht sich auch ein Teil des Fazits, welches sich auf das Lesen konzentriert: »Perhaps most important, the second-graders [diejenigen, deren Lesekompetenz zu Beginn des Schuljahres entsprechend tief eingestuft wurde – G. W.] now defined themselves as readers and writers.«[150]

Sprachvariation als *creative agency*

Im Gegensatz zur oben zitierten Studie hat sich die Linguistin Penelope Eckert in ihrer 2000 erschienenen Studie für ältere Schüler/-innen interessiert, also für Jugendliche in der Highschool. Ihr Fokus betraf auch nicht *literacy* als solche, sondern die sprachlichen Variationen, die diese Altersgruppe aufwies. Doch auch ihr Ansatz ist handlungsorientiert, interessiert sie sich doch im Hinblick auf Sprachvariationen für »a theory of variation as social practice« und keineswegs für »a theory of variation as structure«[151]. Mit anderen Worten, sie möchte die Sprecher/-innen nicht als Repräsentanten einer Struktur des Sozialen begreifen, sondern als Akteure, die durch ihre Sprachvariationen auch Bedeutung (»social meaning«) konstruieren: »The study aims to treat the speaker as a linguistic agent, to treat speech as a building of meaning«[152]. Und Jugendliche erscheinen ihr als die ideale Zielgruppe für ihre Fragestellung, erweise sich doch gerade diese Altersgruppe im Hinblick auf die Kreation sprachlicher Variationen sowohl was lautliche Veränderung betrifft wie auch den Gebrauch umgangssprachlicher Varianten (»the use of the vernacular«) innerhalb der Ge-

147 | Heath (1999): S. 315-334.
148 | Heath (1999): S. 333-334.
149 | Heath (1999): S. 333.
150 | Heath (1999): S. 333.
151 | Eckert (2000): S. 3.
152 | Eckert (2000): S. 4.

sellschaft als führend. Während frühere Studien zwar auf die große Motivation dieser Altersgruppe verwiesen, sich von standardisierten Sprachformen zu distanzieren und neue Formen zu entwickeln, begreift Eckert diese Motivation bereits als »social practice« und das Entwickeln und den Umgang mit diesen neuen Sprachvarianten als ein aktives Konstruieren von sozialer Bedeutung.[153] Entsprechend sieht sie in der Sekundarschule (in den USA die Highschool) ein Umfeld, in welchem der Sprachmarkt (Bourdieu) als Teil eines größeren symbolischen Marktes ein hohes Maß an Bedeutung gewinnt, da es die Ablösung von der Phase der Kindheit bedeute:

»In secondary school, though, where the cohort suddenly expands and where heterosexuality is suddenly licensed, kids find themselves in a more public and competitive context. As they seek a place in the informal social sphere and the extracurricular sphere, and later as they prepare for the college and employment marketplaces, they will have to market themselves in an increasing variety of ways. To the extent that language is part of the packaging of a product for the market, one can expect an explosion of linguistic activity in secondary school.«[154]

Dabei spielt die (lokale, regionale) Umgangssprache eine entscheidende Rolle, erweist sie sich doch für die Jugendlichen als jener Bereich von Sprache, in welchem sie sich selbst als handlungsfähig einschätzen, der entsprechend offen ist für Variationen – ganz im Gegensatz zur Standardsprache, die sich ja als offizielle Sprache und als von der Institution Schule nach klaren Normen vermittelte Sprache (Eckert spricht von »the language of institutionally based networks«[155]) grundsätzlich sehr viel resistenter gegenüber neuen Varianten verhält. Eine Folge davon ist, dass Abweichungen von der Norm, zumal wenn sie von Jugendlichen aus bildungsfernem Umfeld stammen, im schulischen Zusammenhang als defizitär und nicht als kreativ wahrgenommen werden (vgl. Kapitel 1.8).

Eckert hat in ihrer Studie die Klassen einer Highschool über mehrere Jahre beobachtet – auf dem Schulareal, während der unterrichtsfreien Zeiten wie Pausen –, hat sie befragt und ihr persönliches Umfeld erkundet. Ihre Aussagen im Hinblick auf *creative agency* im Zusammenhang mit Sprache und Sprachvarianten beziehen sich entsprechend auf diese sehr klar einzugrenzende soziale Praxis und sind sehr stark auf Lautveränderungen sowie auf Intonation fokussiert – beschäftigt sie sich doch in erster Linie mit gesprochener Sprache. Und doch erscheint es mir wesentlich, dass sie im Zusammenhang mit Sprachinnovationen von Jugendlichen auch den Faktor *style* mit einbezieht: »One might say that style is the terrain upon which social meaning is constructed – that peop-

153 | Vgl. Eckert (2000): S. 4.
154 | Eckert (2000): S. 14.
155 | Eckert (2000): S. 17.

le are able to work with social meaning partly by virtue of its attachment to the concrete material of style.«[156] Dass sie *style* dabei als sehr viel kreativeren Prozess ansieht, als dies in von ihr zitierten Arbeiten der Fall ist, soll der Vollständigkeit halber hier noch erwähnt sein. Eckert bezieht sich bei ihrem Verständnis von *style* als linguistische Kategorie auf das »California Style Collective«[157]: »In this view, style is a process of bricolage – an appropriation of local and extra-local linguistic resources in the production not just of a pre-existing persona but of new twists on an old persona.«[158] Der Begriff der *bricolage*, welchen Eckert hier wiederum im Zusammenhang mit gesprochener Sprache benutzt, wird für die Analyse der SR noch von Bedeutung sein. Entscheidend an dieser Stelle ist das Fazit, zu welchem Eckert aus ihrem Verständnis von *style* gelangt: »Innovation [sprachliche – G. W.] does not come in through accident and inattention, or through the chance encounter. It comes in through very much the same mechanism, no doubt, as the basic acquisition of language – a process of analysis of the relation between linguistic form and its effect in the world.«[159]

Mit dem zuletzt angeführten Satz beschreibt die Autorin nichts anderes als die Tatsache, dass die Schüler/-innen in der Jugendphase über einen innovativen Umgang mit Sprache versuchen, Agency zu erlangen, also handlungsfähig zu werden.

Vernacular writing und Agency

Während Eckert in ihrer Studie vor allem auf die gesprochene Sprache verweist – schließlich hat sie die Klassen nicht während des Unterrichts, sondern auf dem Schulareal während der freien Zeiten beobachtet –, hat man sich im englischen Sprachraum in den 90er Jahren auch verstärkt für das Schreiben Jugendlicher in ihrer Umgangssprache *(vernacular)* interessiert. Sowohl Miriam Camitta[160] als auch Jabari Mahiri[161] fokussieren ihre Arbeit auf Texte, welche Schüler/-innen von Highschools aus eigenem Antrieb verfasst haben. Dazu gehören Gedichte, Briefe, Geschichten, Rap-Texte, Videoessays und Songtexte, also Texte von Jugendlichen, die Schreiben als Agency bereits für sich beanspruchten, zumindest im Privaten, innerhalb ihrer Peergroup oder als Mittel ihres Kampfes gegen eine als feindlich empfundene Welt – also gegen insti-

156 | Eckert (2000): S. 213.

157 | Vgl. California Style Collective (Hg.) (1993): Variation and personal/group style. 21st Annual Conference on New Ways of Analysing Variations in English, o. S.

158 | Eckert (2000): S. 214.

159 | Eckert (2000): S. 216.

160 | Vgl. Camitta (1993).

161 | Jabari Mahiri (1997): Street Scripts: African American Youth Writing About Crime and Violence. In: Social Justice 24 (1997) (Losing a Generation: Probing the Myths & Reality Of Youth and Violence). S. 56-76.

tutionelle Ungerechtigkeiten. Diese Texte sind deshalb nicht vergleichbar mit den SR-Texten, welche Jugendliche ja nicht aus eigenem Antrieb und für sich, sondern innerhalb der Institution Schule als kollektiven Text verfassen. Allerdings weisen die SR-Texte auch sehr viele umgangssprachliche Elemente auf und sind stark von der gesprochenen Sprache geprägt. Die Frage, inwiefern die Verwendung ihrer persönlichen Umgangssprache, die in der Schule als fehlerhaft gilt, es ermöglicht, dass sich Jugendliche im Schreiben generell und im literarischen Schreiben im Speziellen als kompetent und handlungsfähig erleben, inwiefern sie beim Schreiben also Agency entwickeln, verbindet die beiden Formen des jugendlichen Schreibens bzw. des Verfassens von literarischen Texten (oder, im Falle der *street scripts* im Aufsatz von Mahiri, auch über das Medium des Schreibens hinausgehende jugendkulturelle Ausdrucksformen). So geht es Camitta darum, »to present a rationale for looking at vernacular writing as a range of significant and meaningful literate skills and resources that are artificially disconnected from the process of literacy education as it is officially conducted«[162]. Sie sieht also in *vernacular writing* eine Form von *literacy*, die sich zwar außerhalb der Sprachnormen der Institution Schule bewegt, dafür aber die Regeln und Normen des sozialen und kulturellen Umfelds der Jugendlichen berücksichtigt. Entsprechend bezieht sie sich in ihrem Verständnis von *literacy* auf anthropologische Positionen, welche *literacy* mit Performance in einen Zusammenhang bringen: »As social discourse comprised of meanings and expressions of experience that are negotiated in the context of social interactions or ›performance‹«.[163]

Der Aspekt der Performance wird in der Bedeutung, welche die SR-Schreibenden ihren Texten zusprechen, noch eine entscheidende Rolle spielen.

Ich möchte noch einen weiteren Aspekt erwähnen, welchen Camitta in ihrer Untersuchung herausgearbeitet hat, nämlich, dass in ihren Beispielen die Jugendlichen das Schreiben als eine Möglichkeit sahen, ihrem Leben und ihren Empfindungen Bedeutung zu geben und für sich selber so etwas wie Wahrheit zu finden. Dabei spiele die Schriftform aufgrund ihrer symbolischen Bedeutung eine wichtige Rolle: »For adolescents, writing is personal and social, an act of invention in which everyday actions are shaped and influenced by the content and by the symbolic value of written texts.«[164] In ihrem Alltag, so Camitta, seien Aktivitäten wie Schreiben, Denken, Sprechen, Fühlen untrennbar miteinander verbunden, stellten verschiedene Kanäle und Ebenen dar, über welche ein und dasselbe Thema verhandelt werde. In diesem Prozess kommt laut Camitta dem Schreiben eine ganz wichtige Rolle zu: »Writing invents and au-

162 | Camitta (1993): S. 229.
163 | Camitta (1993): S. 229.
164 | Camitta (1993): S. 243.

thenticates the individual through the process of discovery, inscribing the experience of the individual in time, and becoming a souvenir of that experience.«[165]

Diese Aussagen decken sich mit jenem Ansatz, welchen Gunther Kress, Professor für Semiotik und Erziehungswissenschaft am *Institute of Education der University of London*, beschreibt, wenn er davon spricht, dass Schreiben »the fundamental shift from *sequence in time* (one sound after another, one word after another, one clause after another), *to arrangement in space*, to organization of the page«[166] darstelle. Dieser Übergang von der Zeitlichkeit des mündlichen Ausdrucks (der Funktion im Hier und Jetzt) ins Räumliche des geschriebenen Textes kann über diese rein linguistische Beschreibung hinaus ausgeweitet werden: Mit dem Aufschreiben wird die eigene Erfahrung aus der Vergänglichkeit des Zeitlichen gerissen und bekommt einen räumlichen Charakter, der es erlaubt, selber auf die eigene Erfahrung zu blicken. Tony Jackson nennt dies in Anlehnung an Walter Ong[167] »objectification of language by writing«[168]. Das bedeutet auch, dass das Geschriebene sich vom im Alltag direkt auf den Schreibenden einwirkenden Kontext löst – für den Schreibenden selbst und vor allem für diejenigen, welche den geschriebenen Text lesen. Und genau darin sieht Jackson das kreative Potential des geschriebenen Textes im Allgemeinen und des literarischen Textes im Speziellen: »Often enough, the material context that gets lost with writing produces powerful new ways of thinking.«[169] Obwohl Jackson seine Schlüsse aus einer Beschäftigung mit einem hochkomplexen literarischen Text von Virginia Woolf (»The Waves«) zieht, sind seine Aussagen durchaus auf schriftliche Narrative generell anwendbar. So betont er den räumlichen Charakter einer Story mit dem Hinweis, dass diese Ordnung und Übersicht schaffe, wo es eine solche gar nicht geben kann: »Story in general begins to appear as a contrived means for enforcing an illusory order in an existence which in fact has no order.«[170] Dieser Aspekt des Ordnens wird in der Analyse der SR unter einer räumlichen Perspektive noch eine wichtige Rolle spielen.

Hier aber soll es noch einmal um die Wirkung des Schreibens von Jugendlichen auf ihre *literacy agency* gehen. Camitta schließt ihre diesbezüglichen Erfahrungen mit aus eigenem Antrieb schreibenden Highschoolschüler/-innen mit folgendem Fazit ab:

---

165 | Camitta (1993): S. 243.

166 | Gunther Kress (1997): Before Writing. Rethinking the paths to literacy. S. 122 (Hervorhebungen im Original).

167 | Vgl. Walter Ong (1982): Orality and Literacy: The Technologizing of the Word.

168 | Tony E. Jackson (2003): Writing and the Disembodiment of Language. In: Philosophy and Literature 27 (2003). S. 116-133. Hier: S. 120.

169 | Jackson (2003): S. 127.

170 | Jackson (2003): S. 129.

»For adolescents, writing is personal and social, an act of invention in which everyday actions are shaped and influenced by the content and by the symbolic value of written texts. Adolescents appropriate cultural materials and incorporate and transform them into their own written texts. They collaborate with other individuals in the construction of those texts. And they work out their identities against the experience of others through performance or publication of their texts.«[171]

Diese sehr umfassende Erfahrung eines jugendlichen Autors/einer jugendlichen Autorin werden die meisten SR-Schreibenden wohl nicht in vollem Umfang machen. Und doch wird aus Aussagen der als Schreibcoaches fungierenden Schriftsteller/-innen immer wieder klar, dass das Schreiben an sich im Rahmen des Schulhausromans für bildungsferne Jugendliche meist erst dann zu einer wirkungsvollen positiven Erfahrung wird, wenn sie merken, dass sie ihre eigenen Erlebnisse, ihr eigenes Wissen, ihren eigenen Hintergrund in ihrer umgangssprachlich geprägten Sprache in das Schreiben einbringen können[172] (vgl. Kapitel 3.4). Dann werden die von Camitta angesprochenen Aspekte der Identitätsarbeit auch für diese Jugendlichen wirksam. Ein besonders eindrückliches Beispiel für diesen Aspekt stellen jene SR-Texte da, welche der Spoken-Word-Künstler Guy Krneta mit Schulklassen im Rahmen des SR-Projekts erarbeitet hat: Sie sind *vernacular*, also umgangssprachlich im eigentlichen Sinne, handelt es sich doch tatsächlich um Theater- oder Hörstücke, die von direkter Rede getragen sind, welche die mündliche Alltagserfahrung der Jugendlichen in Schrift überträgt. Da diese Klassen häufig ihre Texte selber noch mit Hilfe eines professionellen Tontechnikers aufnehmen und diese Aufnahme dann als Hörbuch produziert wird, ist es möglich, an ihrem Beispiel den Weg dieser Alltagssprache und der Alltagserfahrung in die Objektivierung

171 | Camitta (1993): S. 243.

172 | Diese Erfahrung spiegelt sich auch in den Berichten der Schreibcoaches, die auf einer für die Öffentlichkeit nicht zugänglichen Website dokumentiert sind. Dort schreibt etwa Guy Krneta, der als Spoken-word-Künstler auch im Rahmen des SR-Projekts mit den Jugendlichen in einer stark von der Mündlichkeit geprägten Sprache arbeitet, zu einem SR-Projekt mit einer Klasse aus Biel (2010): »[D]ie Sätze, welche die Jugendlichen schreiben, haben eine wunderbare Knappheit und wirken ausgesprochen mündlich. Gut gefallen mir auch alle Verkürzungen (»gg« – »geiz guet?«, »hdl« – »ha di lieb«, »nd« für »und«, »sh« für »sch« etc.). Gelungen sind die zweisprachigen Szenen: zwei Figuren, die zwischen zwei Sprachen hin und her zappen. Die Figuren wirken sehr vertraut miteinander, während ich als Zuhörer kaum die Hälfte verstehe und staune, dass die so schnell die Sprache wechseln können.« Zu: SR-Nr. 56: Kebab & Fondue, Klasse 9D Sek/Real, Oberstufenzentrum Mett-Bözingen, Biel, Kanton Bern, 2010, Schreibcoach: Guy Krneta. In: SR-Doppelheft Nr. 55/56.

des Schriftlichen und wieder zurück in eine als Performance gestaltete Mündlichkeit zu verfolgen.

Hier soll dieses angekündigte Beispiel eines SR aber zunächst dazu dienen zu unterstreichen, dass Ergebnisse amerikanischer Forscher/-innen aus ihrer Arbeit mit Texten von Jugendlichen, die aus eigenem Antrieb geschrieben haben, auch auf SR-Texte anwendbar sind.

Ergänzend muss festgehalten werden, dass alle hier zitierten Studien zu *vernacular writing* vor der Jahrtausendwende entstanden sind, also bevor die neuen Medien zum Ort des Schreibens für einen Großteil der Jugendlichen (und auch der Erwachsenen) wurden. Entsprechend sind der Sprachwandel und auch die innovative Kraft dieser Medien im Hinblick auf das umgangssprachliche Schreiben in diesen Studien weder berücksichtigt noch mitgedacht. Umso überraschender finde ich es, dass die Aussagen trotzdem auf die heutige Situation des Schreibens anwendbar sind. Eine Erklärung dafür liegt wohl darin, dass jugendliches Schreiben, wie es sich bei Mahiri und Camitta thematisiert findet, sehr stark von einer performativen Ebene getragen ist (u.a. spielt bei Mahiri das Medium Video eine wichtige Rolle). Zu dieser performativen Ebene gehört auch das kollektive Schreiben, laut Camitta ein wichtiger Teil des jugendlichen *vernacular writing*[173], das hier später im Zusammenhang mit ande ren Aspekten des Performativen noch thematisiert werden wird.

2.3.3 *Bricolage*: Avantgarde und Populärkultur

Mit der Vorstellung, dass Jugendliche auch in schriftlichen Ausdrucksformen sprachlich innovativ sind und Sprachmaterial in der Form von *bricolage* verwenden, bewegt man sich im Diskurs postmodernen Schreibens. Damit gerät man ganz automatisch zwischen die Fronten von sogenannter Hochkultur, der legitimen Kultur nach Bourdieu, und Populärkultur. Denn die Technik des *bricolage*[174] ist für beide auch im 21. Jahrhundert noch polarisierenden Kulturbegriffe gleichermaßen ausschlaggebend.

Der Begriff *bricolage* wird in der deutschsprachigen Jugendforschung bisher vor allem im Zusammenhang mit der Erforschung von Jugendsprache benutzt. Dabei geht es prioritär um »jugendliche Sprechstile«, wie der kulturwissenschaftlich arbeitende Linguist Jannis Androutsopoulos in einem Aufsatz festhält, also um gesprochene Sprache. Und vielfach sind diese Untersuchungen stark auf mediale Einflüsse bezogen: Erst um die 90er Jahre herum sei es der Forschung gelungen »zu zeigen, wie die ›Sprachstil-Bastelei‹ im Gespräch

---

173 | Vgl. Camitta (1993): S. 231-232.

174 | Der Begriff *bricolage* geht auf den französischen Ethnologen Claude Lévi-Strauss und sein Buch »La pensée sauvage« zurück. Auf Deutsch: Claude Lévi-Strauss (1968): Das wilde Denken.

Jugendlicher funktioniert. Dabei werden mediale Ressourcen (Werbeslogans, Songzitate, Sprüche aus Fernsehserien usw.) ausgewählt, teilweise abgewandelt, miteinander kombiniert und in die laufenden Gespräche eingebunden.«[175]

Bricolage bedeutet nach dem französischen Anthropologen Claude Lévi-Strauss, auf dessen strukturelle Anthropologie dieser Ausdruck zurückgeführt wird, ein Spiel. Und »die Regel seines Spiels besteht immer darin, jederzeit mit dem, was ihm [dem *bricoleur* – G. W.] zur Hand ist, auszukommen«[176]. Diese Regel gilt für die Herstellung jedes kulturellen Artefakts – egal, ob es sich um ein Kunstwerk oder einen Alltagsgegenstand handelt. Das heißt nichts anderes, als dass auch mit ›unprofessionellen‹ Mitteln und Materialien Professionelles, also im professionellen Sinne Verwendbares geschaffen werden kann. Nicht die ursprüngliche Bedeutung der Objekte ist entscheidend, sondern der neue Kontext, innerhalb dessen »sie Homologien zu anderen Objekten bilden und einen neuen Sinn gewinnen«[177]. Das bedeutet nun aber auch, dass der Bastler/die Bastlerin sich einen Fundus von Materialien anlegen kann, die er/sie nach dem saloppen Motto »Das kann man immer noch brauchen.«[178] auswählt. Dass sich dieser Ansatz auch auf nicht materielle Materialien wie etwa Wissen oder Sprache anwenden lässt, liegt auf der Hand. So ist *bricolage* auch zu einem Schlagwort der Postmoderne geworden, allerdings hat es im Zusammenhang mit der postmodernen Literatur als Teil der legitimen Kultur kaum Verwendung gefunden. So definiert Andreas Pfister in seiner Dissertation »Der Autor der Postmoderne. Mit einer Fallstudie zu Patrick Süskind« Postmoderne in der Literatur wie folgt: In der Postmoderne wird »der produktive Umgang mit fremdem Material zum eigentlichen Kunstschaffen aufgewertet. Die Postmoderne betont, dass sich dieses unterbewertete Weitervermitteln, Kompilieren und Bearbeiten zu einer vollwertigen künstlerischen Praxis im Sinne der Genie-Ästhetik entwickelt hat.«[179] Etwas kritischer sieht dies Thomas Henscheid, wenn der die Postmoderne in der Literatur und in der deutschsprachigen Literaturwissenschaft folgendermaßen beschreibt:

»Die Auflösung jeder personalen Kategorie zu Gunsten des amorphen Objekts, die Technik der Dekonstruktion und die grundlegende Skepsis gegenüber jedem Zusammenhang

175 | Jannis Androutsopoulos (2008) [1997]: Cultural Studies und Sprachwissenschaft. In: Andreas Hepp; Rainer Winter (Hg.): Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. S. 237-253. Hier: S. 243.

176 | Lévi-Strauss (1968): S. 30.

177 | Androutsopoulos (2004): S. 243.

178 | Lévi-Strauss (1968): S. 30.

179 | Andreas Pfister (2004): Der Autor der Postmoderne. Mit einer Fallstudie zu Patrick Süskind. Dissertation Universität Freiburg (Schweiz). S. 6. Online unter: http://ethesis.unifr.ch/theses/downloads.php?file=PfisterA.pdf (abgerufen: 23. Januar 2015).

sind die Wesenszüge der Postmoderne, deren Ausläufer in der literarischen Praxis und auch in der Theorie heute allenthalben anzutreffen sind: Die Einflüsse französischer Ethnologen, Soziologen, Philosophen und Literaten prägen die literaturtheoretische Diskussion der zeitgenössischen Germanistik bis heute – schließlich sind sie ja auch erst mit einigen Jahren Verspätung hier angekommen und rezipiert worden.«[180]

Die starke Orientierung der literarischen Postmoderne im deutschsprachigen Raum an der nach wie vor dominierenden Vorstellung der Originalität des Werkes und damit der Autorin/des Autors als Schöpfer/-in von Bedeutung – auch im Hinblick auf zitierte und wiederverwendete Textteile – ist dafür verantwortlich, dass in diesem Diskurs die Idee des *bricolage* keinen Eingang gefunden hat. »Beim Autor der Postmoderne ist die Spannung zwischen dem neuen und dem ursprünglichen Zusammenhang der Vorlage bedeutungstragend«[181], stellt Andreas Pfister fest. Mit anderen Worten: Es kommt ganz ausgesprochen darauf an, aus welchem Zusammenhang die Formen, Motive und Stoffe stammen, mit welchen der Autor/die Autorin arbeitet, und häufig stammen sie aus mit hohem Prestige bedachten Quellen der legitimen Kultur. Werden Materialien aus der Populärkultur und der Alltagskultur verwendet, müssen sie zum Kontext der legitimen Kultur in ein spannungsvolles Verhältnis gesetzt werden, das heißt, die Materialien werden »aus dem ursprünglichen Kontext« gelöst und in »einen neuen Kontext überführ[t], [...] mit neuen Elementen kombinier[t], kontrastiert oder sonstwie in Beziehung«[182] gesetzt. Der eigentliche Kontext wird damit marginalisiert oder verschwindet ganz. Der Vorgang steht ganz im Zeichen von »Originalität und Innovation«[183]. Für ein solches strategisches Vorgehen ist *bricolage* wohl tatsächlich nicht die treffende Bezeichnung. In einem derartigen Fall müsste wohl bevorzugt der Begriff der Intertextualität (ich werde den Intertextualitätsbegriff später in Richtung Intermedialität erweitern – vgl. Kapitel 4.2) verwendet werden. Im Zusammenhang mit dem in der Literaturwissenschaft in den 80er und 90er Jahren vieldiskutierten Intertextualitätsbegriff unterscheidet Wolfgang Hallet zwei Spielarten:

»Die klassische Spielart der Intertextualität findet sich bei Gérard Genette in einer umfangreichen literaturwissenschaftlichen Untersuchung zur Taxonomie intertextueller Bezüge, von ihm ›Transtextualität‹ genannt. Unter ›Intertextualität‹ versteht er, abweichend von der inzwischen geläufigeren Terminologie, ›die Präsenz eines Textes in einem anderen‹ (Genette 1993: 10) in Gestalt von Zitaten und Anspielungen. [...] Sein [Genet-

180 | Thomas Homscheid (2007): Interkontextualität. Ein Beitrag zur Literaturtheorie der Neomoderne. S. 16.
181 | Pfister (2004): S. 36.
182 | Pfister (2004): S. 37.
183 | Pfister (2004): S. 35.

tes – G. W.] Interesse gilt also weniger den Beziehungen von Texten zu anderen Texten als ihrer diskursiv-kulturellen Umgebung, sondern direkten Text-Text-Beziehungen im Sinne der Anwesenheit eines bestimmten Textes in einem anderen.«[184]

Die zweite Spielart sieht Hallet in der Weiterentwicklung und Öffnung des Begriffs bis hin zum *New Historicism*:

»Geprägt war die Weiterentwicklung des Konzeptes von der Auseinandersetzung mit (und der Abgrenzung von) dem sehr weiten Begriff von Intertextualität, wie ihn Julia Kristeva und Roland Barthes unter Bezugnahme auf Michail M. Bachtins Vorstellung von der Redevielfalt im Roman *(heteroglossia)* konzipiert hatten. Bachtin zufolge erhebt der Autor in der Prosa des Romans zugleich die ›den Gegenstand umgebende soziale Vielfalt der Rede zu einem vollendeten Bild, das von einer Fülle dialogischer Widerklänge, künstlerisch intendierter Resonanzen auf alle wesentlichen Stimmen und Töne dieser sozialen Vielfalt der Rede durchdrungen ist.‹ (Bachtin 1979: 171) […]
In seiner Texttheorie hat Roland Barthes diesen Gedanken aufgegriffen und verallgemeinert. Ihm gilt jeder Text als ein Gewebe, das aus zahllosen anderen Texten besteht, ›un champ général de formules anonymes, […] de citations inconscientes ou automatiques, données sans guillemets‹. […]
Julia Kristeva hat Barthes' textgebundene Perspektive mit einem (fast sachlogischen) reziproken Blickwinkel versehen: Wenn jeder Text grundsätzlich über sich selbst hinaus in eine diskursive Dimension und damit in den kulturellen Raum verweist, so lässt sich Kultur als Menge all dieser intertextuell verflochtenen Texte betrachten, als ein Supertext also, oder, in Kristevas Worten, als ein ›texte général‹ (Kristeva 1970: 12). Mit diesem Perspektivenwechsel ist Intertextualität nun nicht mehr bloß ein literatur- und textwissenschaftlicher Begriff, sondern er ist zu einem kulturwissenschaftlichen Leitbegriff geworden: ›Kultur‹ ist in ihrer Textualität lesbar, wie umgekehrt alle Texte nur in ihrer Kulturalität verstehbar sind.«[185]

Entsprechend wird *bricolage* vor allem für Aktivitäten im Bereich der Populärkultur benutzt, wo ein quasi selbstverständlicher und nicht weiter hinterfragter Rückgriff auf Vorhandenes und Bekanntes die Regel ist, um eine ganz besondere Wirkung zu erzielen und ein breites Publikum zu erreichen. Ich möch-

---

184 | Wolfgang Hallet (2006): Intertextualität als methodisches Konzept einer kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaft. In: Marion Gymnich; Birgit Neumann; Ansgar Nünning (2006) (Hg.): Kulturelles Wissen und Intertextualität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien zur Kontextualisierung von Literatur. S. 53-70. Hier: S. 55-56. Gérard Genette (1993): Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe.

185 | Hallet (2006): S. 56-57 (Hervorhebung im Original). Julia Kristeva (1970): Le texte du roman. Michael M. Bachtin (1979): Die Ästhetik des Wortes. Hg. von Rainer Grübel.

te den Populärkulturbegriff in Anlehnung an Christoph Jacke sehr breit fassen und unter Populärkultur[186] einen »kommerzialisierten, gesellschaftlichen Bereich« verstehen, »der Themen industriell produziert, medial vermittelt und durch zahlenmäßig überwiegende Bevölkerungsgruppen – egal, welcher Schicht oder Klasse zugehörig – mit Vergnügen genutzt und weiterverarbeitet wird«[187]. In dieser Definition ist die von Hans-Otto Hügel formulierte (»die massenmedial durch technische Verbreitung und Speichermedien vermittelte Unterhaltung«) eingeschlossen.[188]

Weiterführend verstehe ich Populärkultur als eine über soziale Schichten hinaus wirksame Kultur, »die durchaus Avantgardeelemente enthalten kann« und die »in der Gegenwart als selbstverständlicher Alltagshintergrund und Orientierungshorizont betrachtet« wird. Sie »verläßt damit die an der Dichotomie von high/low sich orientierende Kritikrichtung, nicht ohne das Bewußtsein, das Dichotomien unaufhebbar sind«[189].

Das Genre der Fantasy, das seit Mitte der 90er Jahre im Segment der Jugendliteratur (aber auch als *All-age*-Literatur) einen regelrechten Boom erlebt, ist ein gutes Beispiel für ein populäres Genre aus dem Bereich der Literatur. Die große Mehrheit der populären Fantasytexte arbeitet mit *bricolage,* die zwar im Grundsatz den Ansprüchen postmoderner Literatur entspricht, aber beim Rückgriff auf Formen, Motive und Stoffe der Populärkultur (Action, Spannung, Vampirgeschichten, Märchen, Liebesgeschichten, Mythologie etc.) diese nicht in einen neuen Bedeutungszusammenhang setzt, welcher Ansprüchen der legitimen Kultur, wie oben beschrieben, gerecht würde. Dies zeigt sich u.a. in der Tatsache, dass im Rahmen der populären Literatur generell vor allem auf »traditionelle Erzählformen« zurückgegriffen wird, dass es sich »um eine naive Rückkehr zu realistischem Erzählen«[190] handelt, wie es der sich mit legitimer Literatur beschäftigende Literaturwissenschaftler Pfister in seiner Arbeit ein wenig abschätzig nennt.

186 | Ich werde in der Folge »populäre Kultur« und »Populärkultur« synonym gebrauchen, auch wenn das in gewissem Sinne eine Vereinfachung bedeutet. Die Literatur dazu ist jedoch auch nicht eindeutig. Ich werde auch keine Großschreibung verwenden im Sinne des universitären Faches »Populäre Kulturen«.

187 | Christoph Jacke (2004): Medien(sub)kultur. Geschichten – Diskurse – Entwürfe. S. 21.

188 | Hans-Otto Hügel (2003): Einführung. In: Hans-Otto Hügel (Hg.): Handbuch Populäre Kultur. Begriffe, Theorien und Diskussionen. S. 1-22. Hier: S. 19.

189 | Udo Göttlich; Rainer Winter (2000): Die Politik des Vergnügens. Aspekte der Populärkulturanalyse in den Cultural Studies. In: Udo Göttlich; Rainer Winter (Hg.): Die Politik des Vergnügens. Zur Diskussion der Populärkulturanalyse in den Cultural Studies. S. 7-19. Hier: S. 14.

190 | Pfister (2004): S. 36.

Die Dichotomie eines kulturell bedeutungsvollen Rückgriffs auf Vorhandenes sowie eines rein eklektizistischen Verwendens jener Materialien, »die gerade zur Hand« sind und die eine ganz bestimmte Wirkung garantieren, existiert auch in anderen Kultursparten als der Literatur und bildet immer die – unscharfe – Grenze zwischen legitimer Kultur und Populärem (von Populärkultur ebenso wie von Dilettantischem), selbst in der DJ-Kultur der (postmodernen) Popkultur.

Diese Grenze kann und will ich im Rahmen meiner Auseinandersetzung mit Texten von Jugendlichen nicht nur nicht ignorieren, sie gehört in gewisser Weise geradezu zur Basis meiner Untersuchung des Korpus an SR-Texten. Denn diese Grenze ist eine direkte Folge der dominierenden (Macht-)Struktur, die auch das Denken und Empfinden der in dieser Struktur Agierenden prägt. Ein Merkmal dieser Struktur ist es, Aktionen und Produkte von Personen, denen keine Agency im entsprechenden Bereich zugeschrieben wird, als minderwertig oder defizitär einzustufen (vgl. Kapitel 2.2). Zu dieser Struktur gehört auch, dass die Literaturwissenschaft sich in erster Linie mit den fertigen Produkten des Schreibens beschäftigt und nicht mit dem Produktionsprozess und den Produktionsbedingungen von Literatur, wie ich es für meine Beschäftigung mit dem Korpus der Schulhausromane versuche. Entsprechend orientiere ich mich sehr wenig an literaturwissenschaftlichen Prämissen, sondern entwickle einen theoretischen Ansatz, der auf die SR-Texte zugeschnitten ist, also auf Texte von Personen, welchen im literarischen Feld grundsätzlich keine Agency zugesprochen wird.

Bei meiner Beschäftigung mit den Bedingungen des Schreibens werden jedoch, und das erscheint mir doch entscheidend, Eigenschaften des Schreibens und der Texte erkennbar, welche die Schulhausromane sehr viel stärker mit der dem Bereich der legitimen Kultur zugeordneten Grundhaltung der Avantgarde[191] in Verbindung bringt, als man zunächst annehmen könnte. Ich möchte an dieser Stelle (und im Rahmen dieser Arbeit) keine Diskussion der Theorien der Avantgarde führen,[192] sondern von einem Begriffsverständnis ausgehen, wie es sich zwar aus den historischen Avantgardebewegungen des 19. und 20. Jahrhunderts ableitet, gleichzeitig aber auch Teil der legitimen Kultur der Postmoderne geworden ist.

191 | Seit der Moderne ist die jeweilige zeitgenössische Literatur, die Eingang in die legitime (auch die kanonisierte) Kultur findet, praktisch ausschließlich die Literatur der Avantgarde – also jene Literatur, die Neues (gegen traditionelle Konventionen) entwickelt und experimentell arbeitet.

192 | Eine Aufarbeitung der Theorien der Avantgarde aus Sicht der Soziologie bietet: Christine Magerski (2011): Theorien der Avantgarde. Gehlen – Bürger – Bourdieu – Luhmann.

Ein zentrales Element avantgardistischer Bewegungen bzw. avantgardistischer Kunstformen, das ich dabei aufgreifen möchte, ist der für sie typische Versuch der Annäherung von Kunst und Leben, die ja auf unterschiedlichste Weise angestrebt werden kann. So weisen viele avantgardistische Kunstformen einen performativen Charakter auf, im Rahmen dessen der Künstler/die Künstlerin im Kunstakt körperlich in Erscheinung tritt. Das geht von den Auftritten der Dadaisten bis hin zum Poetry-Slam, von Action-Painting bis zur Selbstinszenierung (etwa von Künstlerinnen wie Valie Export oder Marina Abramović). Entscheidend bei all diesen Formen aber ist, dass mit der Performance das Kunstwerk nicht ablösbar vom Künstler/der Künstlerin wird, das heißt, die Produktion selber ist Teil des Kunstwerkes. Man könnte es auch als einen Einbruch des ›realen Lebens‹ in die Kunst bezeichnen. Dieser Einbruch des Authentischen findet auch in Sprachkunstwerken, also in der Literatur statt: etwa durch den zunehmenden Einbruch des Mündlichen in die Schriftlichkeit, auf den bereits in Kapitel 1.1.2 hingewiesen wurde.

Mit diesem Einbruch des Authentischen in die Mündlichkeit[193] (die Umgangssprache, *the vernacular*) ins literarische Schreiben bzw. in die Literatur

193 | Mündlichkeit kann nicht nur in ihrer authentischen Form auftreten, sondern auch in der Form fingierter Mündlichkeit. Literarisches Schreiben, das sich auf Mündlichkeit beruft, ist kein neues Phänomen. Häufig handelt es sich dabei aber um eine explizite Kunstsprache, eine fingierte Mündlichkeit, die auf gewisse Effekte zielt. Ich möchte hier nur auf die an Mündlichkeit orientierte verschriftlichte Erzähltradition verweisen, wie sie im Sinne einer romantischen Vorstellung von Volk in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gepflegt wurde. Ein Beispiel dafür ist die Märchensammlung der Brüder Grimm, die lange als »Volksmärchen« angesehen wurde, also als eine Märchensammlung, die ›aus dem Volk‹ stammt und in der Sprache des Volkes aufgezeichnet wurde (die Brüder Grimm wiesen selber auf die vermeintlich mündliche Überlieferung der Märchen hin). Allerdings beruht die Sprache der Märchen auf einer »gelungenen Nachahmung des volkstümlichen Sprachgebrauchs«, so Jessica Weidenhöffer (S. 66), den diese auch als »volkstümliche ›Stilisierung« bezeichnet (S. 67). Jessica Weidenhöffer (2013): Die Kinder und Hausmärchen der Brüder Grimm als nationalsymbolisches Narrativ. Eine linguistische Untersuchung zur Funktion der Sammlung im Nationaldiskurs des 19. Jahrhunderts. In: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur 30 (2013). S. 59-78. Online unter: http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuaded/article/viewFile/5000033768/5000033725 (abgerufen: 23. Januar 2015). Wolfgang Seidenspinner spricht im Hinblick auf die Mitte des 19. Jahrhunderts publizierten Dorfgeschichten von Berthold Auerbach davon, dass Auerbach einen eigenen »Volkston« entwickelte, einen eigentlichen »Kunstdialekt« (S. 46), eine »fingiert[e] Mündlichkeit« (S. 47), die sich auf Vorstellungen von »romantischer Ästhetik« (S. 48) beruft. »Die Sprache der Nähe wollte eine Brücke der Gebildeten zum Volk sein«, so Seidenspinner (S. 50). Mit diesem »Volkston« nahmen also die Gebildeten die Pose des

manifestiert sich auch, in welchem Maße die lebensweltliche Erfahrung der Schreibenden mit dem Schreibprozess verbunden ist. Je stärker der umgangssprachliche, mündliche Ton eines literarischen Werkes (auch im Theater) ist, desto sicht- bzw. hörbarer wird dieser Zusammenhang zwischen lebensweltlicher Erfahrung und dem literarischen Schreiben. Doch auch inhaltlich wird die Verwurzelung eines literarischen Werkes der legitimen Kultur der Avantgarde in der Lebenswelt der Autorinnen/Autoren ganz selbstverständlich vorausgesetzt, was u. a. in Fragen nach dem autobiographischen Anteil eines Textes seinen Niederschlag findet – eine Frage, wie sie seit der literarischen Moderne – auch von Seiten der Wissenschaft – regelmäßig gestellt wird.

Die Argumentation, die ich hier verfolge, ist wie gesagt auf die Produktionsbedingungen von Literatur ausgerichtet und nicht auf die Frage nach ihrer kulturellen oder sozialen Wirksamkeit. Denn wo sich auf der Produktionsseite in avantgardistischen Bewegungen Kunst und Leben annähern, wo damit die Realität in den Entstehungsprozess von Kunstwerken, u. a. der Literatur, Einzug hält, verhält es sich auf Seite der Kulturkonsumierenden gerade umgekehrt. So schöpft insbesondere ein kulturinteressiertes Publikum, das entsprechendes kulturelles Kapital mitbringt, den Genuss aus einer gewissen Distanzierung zum (avantgardistischen) Kunstwerk: Indem dieses in bestehendes Wissen eingeordnet wird, indem über ästhetische Kriterien diskutiert wird, wird eine Distanz zwischen Leben und Kunst hergestellt.

Auch auf Seite der Populärkultur findet diese Umkehrung statt, allerdings genau spiegelverkehrt. Denn in diesem Fall ist die Produktionsseite stärker von kommerziellen Bedingungen als von der Realität der Lebenswelt der Produzierenden geprägt. Leben und Kunst klaffen also für die Kulturschaffenden der Populärkultur selber oft weit auseinander. Kulturproduktion ist ein Business, das mit maximalem Gewinn betrieben wird. Im Gegensatz dazu wird der Genuss beim Konsumieren von Populärkultur aus einem »bruchlosen Zusammenhang von Kunst und Leben«[194] geschöpft, wie Bourdieu es ausdrückt. Das heißt nichts anderes, als dass Populärkultur über den Konsum zu einem Teil des eigenen Lebens wird, den man gerade nicht ›kritisch‹ analysierend auf Distanz hält, sondern in welchem man eine Möglichkeit des Erlebens sucht, die man auch als Immersion bezeichnet: das Eintauchen in andere Welten als scheinbar distanzloses Aufgehen in die Realität eines Mediums, das ein Mitleiden, Mitfühlen mit den Protagonistinnen/Protagonisten ebenso beinhaltet wie das lustvolle Erleben von Angst und Horror.

Volkes ein. Wolfgang Seidenspinner (1997): Oralisierte Schriftlichkeit als Stil. Das literarische Genre Dorfgeschichte und die Kategorie Mündlichkeit. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 22 (1997). S. 36-51.

194 | Bourdieu (1987): S. 23.

Mela Kocher spricht in ihrer Arbeit zur »Ästhetik und Narrativität digitaler Spiele«[195] auch von »hamaru« und bezieht sich dabei auf einen Aufsatz von Masujama mit dem Titel: »Soziologie des Videospiels«: »Das Wort ›hamaru‹ bezieht sich [...] auf die interaktive Natur des Videospiels. Die Handlungen der Spieler und die Echtzeitreaktion auf dem Bildschirm erzeugt eine Art Datenzirkulation oder Feedbackschlaufe. Spieler werden in dieser Schlaufe gefangen und ihr Geist bleibt darin hängen.«[196] Mela Kocher unterscheidet in ihrer Arbeit im Hinblick auf diesen Effekt, den sie in der Folge auch Immersionseffekt nennt (von lateinisch *immergere*, eintauchen), »zwischen einer ›ludischen Immersion‹, die mit spielspezifischen Interaktionsmodalitäten zusammenhängt, und (vergleichsweise traditionellen) narrativen Immersionsstrategien.« Denn das Immersionspotential des Computerspiels, so Kocher, unterscheide sich »von demjenigen nicht interaktiver Angebote wie Film und Literatur«[197].

Daniel Amman weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass »der Begriff Immersion heutzutage zu einer beliebten und überstrapazierten Metapher geworden [ist] und [...] für jegliche Art intensiver Beschäftigung Verwendung [findet] – ob es sich nun um das Lösen eines Kreuzworträtsels, eine Romanlektüre, das Schreiben eines Computerprogramms oder das Spielen eines Musikinstrumentes handelt.«[198] Er plädiert für einen Immersionsbegriff, zu dessen Wesen die Interaktion gehört, weshalb er etwa Filme ausschließt. Ich möchte hier Immersion hingegen weiter gefasst verstanden wissen im Sinne eines Immersionsbegriffs, der beide von Kocher definierten Immersionsformen umfasst und deshalb die narrativen Formen, wie sie beim Lesen von Romanen oder beim Erleben von Filmen vorkommen, mit einschließt. Kocher versteht unter »narrativen Immersionsstrategien«: »[d]ie narrative Immersivierung, die Strategien literarischer Texte bezeichnet, um die Rezipientin über die Darstellung von Figuren (emotional), des Plots (temporal) und des Settings (räumlich) in die fiktionale Welt zu immersivieren«[199]. An dieser Stelle sind im Zusammenhang mit Populärkultur generell beide Ausprägungen von Immersion gemeint.

Beim Konsum von Populärkultur findet keine distanzierte Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk statt, sondern etwas gefällt oder gefällt nicht, etwas packt oder langweilt, Erwartungshaltungen werden erfüllt oder enttäuscht. Es

---

195 | Mela Kocher (2007): Folge dem Pixelkaninchen. Ästhetik und Narrativität digitaler Spiele.

196 | Kocher (2007): S. 62. Kocher zitiert dabei: Masuyama (1995): Soziologie des Videospiels. In: Florian Rötzer (Hg.) (1995): Schöne neue Welten? Auf dem Weg zu einer neuen Spielkultur. S. 35-41. HIer S. 39.

197 | Kocher (2007): S. 62.

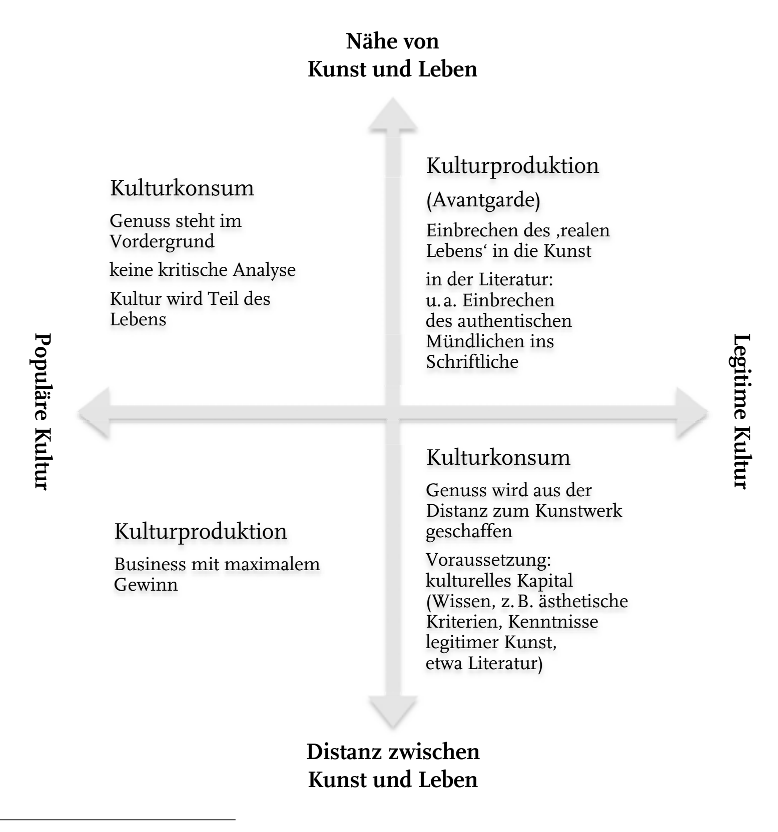
198 | Daniel Ammann (2002): Virtuelle Erlebnisräume. Eintauchen in die Anderswelt. In: Infos + Akzente 2 (2002). S. 23-27. Hier: S. 26-27.

199 | Kocher (2007): S. 242.

muss angefügt werden, dass Bourdieu in diesem Zusammenhang vom Kulturkonsum der »unteren Klassen« spricht (was im Umfeld meiner Arbeit den bildungsfernen Schichten entspricht). Allerdings ist diese Form des Konsums von Populärkultur spätestens seit der Kulturwende nach 1968 keineswegs auf bildungsferne Schichten beschränkt, sondern sie wird, dem Populärkulturbegriff von Christoph Jacke zufolge, von allen sozialen Schichten »mit Vergnügen«[200] betrieben.[201]

Das Diagramm in Abbildung 1 soll diese Abgrenzungen von populärer Kultur und Avantgardekultur in ihrer Funktion als legitime Kultur (experimentelle Kultur) im Hinblick auf Produktion und Konsum verdeutlichen.

Abbildung 1: Diagramm – Distanz und Nähe von Kunst und Leben



200 | Jacke (2004): S 21.

201 | Im Zusammenhang mit Computerspielen, bei welchen die Spielenden ganz in der Identifikation mit ihrem Avatar und der Spielumgebung aufgehen, spricht man von Immersion. Diesen Effekt gibt es selbstverständlich auch beim Lesen, Musikhören, beim Filmschauen oder beim Kommunizieren über Social Media.

Hier muss vielleicht noch ergänzt werden, dass die Annäherung zwischen Kunst und Leben, wie sie in Avantgarde-Bewegungen seit der Moderne gepflegt wird, tatsächlich ein Spiel von Nähe und Distanz darstellt. Wie im Kapitel zum Lebensweltbegriff erwähnt, sind kreative Prozesse als eine Ausweitung lebensweltlicher Erfahrung zu verstehen. Insofern bedeutet kreatives Handeln also das Ausweiten des eigenen Handlungsspielraums. Und dafür ist eine Grenzüberschreitung im Sinne einer Distanznahme zur »alltäglichen Wirklichkeit«[202] nötig, das Schaffen von Distanz zum Alltag. Entsprechend findet in Avantgardebewegungen eine Annäherung an lebensweltliche Erfahrungen statt, die aber immer noch von der Prämisse der reflektierenden Distanznahme ausgeht, diese als gegeben setzt.

Zudem soll hier auf den Ansatz von Hans-Otto Hügel verwiesen werden, im dem es um die »ästhetische Zweideutigkeit der Unterhaltung«[203] geht, die er als ein durchaus selbstbestimmtes Erleben der Rezipientinnen/Rezipienten beschreibt:

»Wir sind, während wir uns unterhalten, mit Geist, Seele und Leib anwesend, setzen uns nur nicht dem Druck aus, auf das Erlebte sofort psychisch, seelisch oder handelnd reagieren zu müssen. Unterhaltend behalten wir, die Rezipienten, den Umfang unserer Reaktion in der Hand. Weder werden wir gebannt von großen Mimen großer Kunst noch, wie von einem politischen Redner, ernstlich gefangengenommen, zu einer Reaktion, ja zu Handlungen gedrängt; noch lässt uns das, was wir unterhaltend erleben, völlig kalt.«[204]

Diese Distanznahme unterscheidet sich von der reflektierenden Distanznahme, wie sie bei Kunsterleben bzw., wie in der Abbildung oben, im Kulturkonsum legitimer Kultur zu Genuss und auch Teilnahme führt. Im Falle der Unterhaltung wird laut Hügel eine völlig andere Rezeptionshaltung aufgebaut:

»Die Unterhaltung, will, darf und kann den Rezipienten nicht völlig in ihren Bann nehmen. Das ästhetische Erlebnis bleibt bei ihr in der Schwebe zwischen Offenbarung und Leere. Die Genrehaftigkeit der Unterhaltung ist daher weniger ökonomisch, sondern ästhetisch begründet. Durch sie wird am leichtesten diese schwebende Rezeptionshaltung aufgebaut.«[205]

202 | Schütz/Luckmann (1984) Bd. 2: S. 174.

203 | Hans-Otto Hügel (2007a): Ästhetische Zweideutigkeit der Unterhaltung. Eine Skizze ihrer Theorie. In: Hans-Otto Hügel: Lob des Mainstreams. Zu Begriff und Geschichte von Unterhaltung und Populärer Kultur. S. 13-32.

204 | Hügel (2007a): S. 25.

205 | Hügel (2007a): S. 26-27.

Diese ästhetische Zweideutigkeit der Unterhaltung beschreibt auch Gerhard Schule in »Die Erlebnisgesellschaft«, wenn er von der Entwicklung alltagsästhetischer Schemata spricht:

»Wie ein Kompaß gibt ein alltagsästhetisches Schema Orientierungshilfen auf dem Erlebnismarkt. Es ermöglicht den Nachfragern eine grobe Klassifizierung von Erlebnisangeboten: Was gefällt mir, was nicht? Durch das Korrespondenzprinzip stellen die Erlebniskonsumenten eine Beziehung zwischen Produkten und ihrem Innenleben her.«[206]

Das Gewicht liegt im Falle der Rezeption populärer Kultur also im Vergnügen, in der Unterhaltung, in der Auswahl dessen, was man schon ein wenig kennt (Hügel verweist ja explizit auf die Genrehaftigkeit der Unterhaltung), was einen nicht zu einer Reaktion drängt. Die legitime Kultur hingegen verlangt nach Hügel »unbedingte Teilnahme, Konzentration«[207], wer anspruchsvolle Literatur liest, wer ins Museum geht, setzt sich dem Druck aus, direkt auf das Gebotene reagieren zu müssen. Meinem Schema nach ist jedoch auch der Konsum legitimer Kultur von einer ästhetischen Zweideutigkeit geprägt, denn auch diese Haltung zielt am Ende auf eine Genusserfahrung – wenn auch nicht auf Unterhaltung: Beim Konsum legitimer Kultur setzt man sich dem Druck aus, reagieren zu müssen, und zwar sowohl objektiv (indem das Kunstwerk in bestehendes Kunstwissen eingeordnet wird) als auch emotional (indem der Bezug zum eigenen Leben hergestellt wird). Beides führt, wenn es gelingt, zu dem, was man landläufig unter ›Kunstgenuss‹ versteht. Ich möchte mich hier allerdings weniger mit den ästhetischen Zweideutigkeiten beschäftigen, sondern stärker auf die Zugänge zu den beiden Bereichen konzentrieren, die nicht allen Kulturkonsumierenden gleich offenstehen. Hier geht es also ganz klar um das, was auch Hügel selber als »Populäre Kultur« bezeichnet und was er nicht »mit jeder Art von Volkskultur«[208] (also weder mit Volkskunst im Sinne von Folklore noch mit vom Volk hergestellter Kultur) gleichsetzt:

»Populäre Kultur – das steht außer Zweifel – ist keine Kultur des Zwangs. Ohne Rezeptionsfreiheit, verstanden sowohl als Freiheit, das zu Rezipierende auszuwählen, als auch den Bedeutungs- und Anwendungsprozess mit zu bestimmen – also ohne ein bestimmtes Maß an bürgerlichen Freiheiten –, gibt es keine Populäre Kultur. Insofern sind das Entstehen von Massenmedien und der damit erleichterte Zugang zu Texten aller Art

---

206 | Gerhard Schulze (2000) [1992]: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. S. 451.

207 | Hügel (2007a): S. 23.

208 | Hans-Otto Hügel (2007b): Forschungsfeld Populäre Kultur. Eine Einführung. In: Hans-Otto Hügel: Lob des Mainstreams. Zu Begriff und Geschichte von Unterhaltung und Populärer Kultur. S. 58-94. Hier: S. 66.

sowie soziale Mobilität notwendige, jedoch keine hinreichenden Bedingungen für die Entstehung Populärer Kultur. [...] Die für das Populäre unumgänglich notwendige Rezeptionsfreiheit ist also nicht nur an die oben skizzierten technischen und sozialen Bedingungen geknüpft. Da das Populäre ein Bereich ist, der wesentlich *auch* ästhetisch – also jenseits sozialer Prägung – funktioniert, stellt er für die Selbstorganisation einer Gesellschaft einen gewissen Luxus dar [...]. Ohne ein gewisses Maß an Wohlhabenheit wird Populäre Kultur sich daher nicht entfalten können.
Zugleich ist Populäre Kultur – sonst wäre sie nicht Kultur – Teil des öffentlichen Gesprächs. Ihre Entstehung ist daher an ein Medium geknüpft, das Öffentlichkeit bereitstellt, ohne sich ihr aber verpflichtet zu fühlen. «[209]

Diese Definition der populären Kultur als Produkte der Massenmedien in Zeiten verstärkter Mobilität wird noch wichtig, wenn es darum geht, die SR-Texte im Hinblick auf ihre intermedialen Erzählformen zu untersuchen (vgl. Kapitel 6).

Selbstverständlich sind die Grenzen zwischen den jeweiligen Polen der Produktion und des Konsums von legitimer und populärer Kultur, wie ich sie oben skizziert habe, konstruiert. Im Alltag verwischen diese Trennlinien. Allerdings wird in diesem schematischen Überblick etwas sehr gut sichtbar, was als selbstverständlich gilt und doch hier in Erinnerung gerufen werden sollt: nämlich dass entsprechende Agency nötig ist, um als Kulturproduzent/-in überhaupt in Erscheinung zu treten (man muss ›Profi‹ sein) – sei es im Rahmen der legitimen oder der populären Kultur. Und genau diese Agency bringen die jugendlichen SR-Schreibenden nicht mit. Ich spreche hier explizit nicht von Kulturproduktion, wie sie die Entwicklungen des Web 2.0 gebracht haben, indem sie es jedem Internetuser ermöglichen, eigene Kulturprodukte durchaus auch im Sinne eines *self-empowerment* – das ich nicht mit dem Begriff der Agency gleichsetzen möchte – zu publizieren: etwa über Youtube, Social Media oder aber auch im Rahmen von *fanfiction*.[210] Hier geht es um die primäre Erzeugung

209 | Hügel (2007b): S. 67 (Hervorhebung im Original).

210 | Rebecca W. Black gibt eine ebenso kurze wie klare Definition von *fanfiction*: »Fanfictions are fan-produced texts that derive from forms of media, literature, and popular culture.« Und sie fügt auch gleich einige bekannte Beispiele für Fanfiction an: »For example, on the site Pemberley.com, Jane Austen fans gather to extend the Austen canon, in a sense, by writing narratives that feature characters from her texts. Fanfiction.net, however, is a multi-fandom archive that houses fan texts from tens of thousands of canons, such as the Harry Potter books, the *Phantom of the Opera* movie, *Final Fantasy* video games, professional wrestling, and the *Star Trek* television series. To make a conservative estimate, the site currently archives over a million fanfictions (as of December 15, 2007).« Rebecca W. Black (2007): Fanfiction Writing and the Construction of Space. In: E-Learning 4 (2007). S. 384-397. Hier: S. 385 (Hervorhebungen im Original).

von Produkten populärer Kultur, wie sie von der Kultur- und Unterhaltungsindustrie hergestellt werden.

Auf der anderen Seite sind bildungsferne Jugendliche, das ist aus den bisherigen Ausführungen bereits klar geworden, aus all jenen Bereichen des kulturellen Lebens ausgeschlossen, für welche eine Distanz zwischen Kunst und Leben bzw. Lebenswelt nötig ist (vgl. Kapitel 1.8, in welchem der Zusammenhang zwischen konzeptioneller Schriftlichkeit und der möglichen Schaffung von Distanz zur eigenen Sprache, zum eigenen Ich thematisiert wird): also sowohl von der Produktion von populärer Kultur (im Rahmen eines hochprofessionalisierten Betriebs) wie auch vom Konsum legitimer Kultur (für deren distanzierten Genuss ihnen das kulturelle Kapital fehlt). Als Produzierende legitimer Kultur (Avantgarde) kommen sie aufgrund fehlender Agency ebenfalls nicht in Frage: Wer nicht korrekt schreiben kann, kann das Spiel aus Nähe und Distanz zur Lebenswelt, wie es in avantgardistischer Literatur gepflegt wird, nicht spielen. Entsprechend wird ein kreativer Umgang mit Sprache, der sich jenseits der Normen regelkonformen Schreibens bewegt, vor allem als Defizit wahrgenommen, ganz besonders im Bereich der Schriftlichkeit (vgl. Kapitel 1.1.2). Im Gegensatz dazu besteht für Jugendliche, die aufgrund ihres Elternhauses und/oder aufgrund ihres Bildungsweges kulturelles Kapital im Sinne der legitimen Kultur besitzen und die kreativ tätig werden, zumindest die Möglichkeit, als Jungtalente (etwa Nachwuchsautorinnen/-autoren) wahrgenommen zu werden. Diesen Jugendlichen wird also zumindest das Potential, Agency im Bereich der Kunstproduktion (etwa als Jungautorinnen/-autoren) zu besitzen, grundsätzlich zuerkannt.

Zieht man diese Faktoren in Betracht, bleibt für bildungsferne Jugendliche im obenstehenden Diagramm (Abbildung 1) nur der Bereich des Konsums von populärer Kultur unbeschränkt zugänglich. Und genau das entspricht auch der öffentlichen Wahrnehmung (bildungsferne Jugendliche als kritiklose Opfer der Massenkultur) ebenso wie der Selbsteinschätzung der Jugendlichen,[211] die sich selber als kompetent in vielen Bereichen der Populärkultur (vom Computerspiel bis zum Gangsterrap, von TV-Serien bis zum Hollywoodblockbuster) einschätzen. Dieses Wissen wird in ihrer Alltagskommunikation in mündlicher und schriftlicher Form (SMS, Social Media etc.) auch als kreative Ressource genutzt, so wie es in Untersuchungen zu Jugendsprache und *bricolage* (vgl. den Abschniitt ab S. 137) wahrgenommen wird. Dass Populärkultur in diesem privaten Zusammenhang als sprachliche und symbolische Ressource genutzt wird, gilt nicht nur für Jugendliche aus bildungsfernem Umfeld,

---

Online unter: http://www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=4&issue=4&year=2007&article=2_Black_ELEA_4_4_web (abgerufen: 25. Januar 2015).

211 | Vgl. Bourdieu (1985): S. 18, der auf das Wissen der Akteure über ihre Position im sozialen Raum verweist, siehe auch weiter oben im Kapitel (2.2.1).

sondern ist nach Christian Jackes Populärkulturbegriff ein verbindendes Element: Weist er doch darauf hin, dass Populärkultur von »egal welcher Schicht« nicht nur »mit Vergnügen genutzt«, sondern auch »weiterverarbeitet wird«[212]. So findet man im Hinblick auf sprachliche Innovation und Kreativität von Jugendlichen und im Fundus der von Jugendlichen in der Alltagskommunikation verarbeiteten Medieninhalte eine Reihe von Übereinstimmungen über alle sozialen Schichten hinweg. Auf diese verbindende Funktion der Populärkultur verweisen auch Göttlich/Winter in ihrer oben bereits erwähnten Definition von Populärkultur[213]. Wichtig für mich ist vor allem der Hinweis, dass die *High-low*-Dichotomie nicht wirklich überwunden wird. Im Rahmen meiner Auseinandersetzung mit Texten von bildungsfernen Jugendlichen bin ich zu dem Schluss gekommen, dass dieses Außerkraftsetzen der »Dichotomie high/low« beim Konsum von Populärkultur für jene Jugendlichen tatsächlich zutrifft, welche über das kulturelle Kapital verfügen, das für den ›Genuss‹ von legitimer Kultur nötig ist. Wer die Dichotomie *high/low* unter gewissen Bedingungen außer Kraft setzen kann, muss Zugang zu beiden Formen der Kultur besitzen. Bildungsferne Jugendliche aber verfügen – wie oben ausgeführt (vgl. auch Kapitel 1.8, wo es um denselben Aspekt im Zusammenhang mit Jugendsprache und Ethnolekt geht) – über keinen Zugang zu Kunstwerken der legitimen Kultur. Deshalb hat für sie die Populärkultur auch nicht diese Funktion der Überwindung von *high/low*.

Im Rahmen des Schreibens von eigenen literarischen Texten jedoch überschreiten diese Jugendlichen – zumindest ansatzweise – diese Grenze zwischen *high* und *low*, und zwar jene, die zwischen den Konsumentinnen/Konsumenten populärer Kultur und der Produktion legitimer Kultur im Sinne von Avantgarde liegt, so wie sie sich im obenstehenden Diagramm zeigt. Wie man in dieser schematischen Abbildung gut sehen kann, verbleiben sie dabei auf jener Seite des Schemas, auf der eine Annäherung von Kunst und Leben stattfindet. Das *bricolage,* mit dem sie arbeiten, die Verwendung von Materialien, die sie aus ihrer Lebenswelt, ihrer Alltagssprache bzw. auch aus ihren Erfahrungen mit Produkten der Populärkultur schöpfen, setzen sie auf dieselbe Art und Weise ein wie postmoderne Autorinnen/Autoren entsprechende Materialien und Zitate aus dem Fundus von legitimer Kultur und Populärkultur: Sie schaffen im Akt des Schreibens, welcher eine Art ›Reflexion lebensweltlicher Erfahrung‹[214] be-

212 | Jacke (2004): S. 21.

213 | Vgl. Göttlich/Winter (2000): S. 14.

214 | Wilfried Lippitz spricht vom »eigentümlichen Charakter lebensweltlich gebundener phänomenologischer Reflexion« und weiter davon, dass diese »nicht über ihren ›Gegenstand‹ verfügt, sondern in ihm eingebunden bleibt.« Beim Schreiben sind die jugendlichen SR-Schreibenden in genau dieser Situation: Sie bleiben in ihren ›Gegenstand‹, in ihre lebensweltlichen Zusammenhänge eingebunden und reflektieren diese

deutet, mit Hilfe der Versatzstücke aus der Populärkultur neue Bedeutungszusammenhänge.

2.3.4 Die Position der Schriftsteller/-innen

Beim oben beschriebenen Prozess haben natürlich die Schriftsteller/-innen in ihrer Rolle als Schreibcoaches einen wesentlichen Anteil: Als Vertreter/-innen der legitimen Kultur fungieren sie als eigentliche Text-DJs, die aus den von den Jugendlichen geschriebenen, häufig sehr kurzen Texten eine Art ›Remix‹ herstellen. Auch steuern sie in einem bestimmten Maße – und mit einem von ihrer Zugehörigkeit zum Feld der legitimen Kultur nicht unbeeinflussten Interesse – die gewählten Textteile und Inhalte, die sie zu einem längeren Text verbinden. So wird jeder der Schreibcoaches ganz automatisch jenes Material stärker gewichten und fördern, das ihr/ihm als besonders interessant und für das Ziel eines Kollektivtextes besonders vielversprechend erscheint. Gleichzeitig versuchen die Schreibcoaches auch – davon zeugen die nicht öffentlichen, als eine Art internes Arbeitstagebuch erstellten Blog-Einträge der Schreibcoaches immer wieder –, möglichst alle SR-Schreibenden mit originalen Textteilen am entstehenden Werk zu beteiligen.

Durch ihre Zugehörigkeit zum Feld der legitimen Kultur bringen die Schreibcoaches ganz selbstverständlich gewisse Vorstellungen von literarischem Schreiben mit. Je nach ihrer eigenen Position in diesem Feld verfolgen sie im Rahmen des SR-Projekts auch durchaus unterschiedliche Interessen und rücken unterschiedliche Ziele in den Vordergrund. So sagt die im literarischen Feld gut etablierte Schriftstellerin Ruth Schweikert zu ihrer Vorgehensweise im Rahmen des SR-Projekts: »Ich stelle den Schülerinnen und Schülern quasi meine Sprachkompetenz – nicht meine literarische Sprache, aber bis zu einem gewissen Grad schon meine Kompetenz als Autorin – zur Verfügung. Und ich überfordere sie damit eigentlich auch.«[215]

Ruth Schweikert rückt das Schreiben der Schüler/-innen damit zwar nicht auf eine Stufe mit ihrem eigenen literarischen Schreiben, sie stellt jedoch klare Bezugspunkte her. Gleichzeitig ist sie es, der Schreibcoach, der die Fäden in der Hand behält und auch dafür sorgt, dass es für sie – als Autorin – interessant bleibt: »Man möchte selber Spass haben, oder man möchte auch eine ge-

---

gleichzeitig im Akt des Schreibens. Wilfried Lippitz (1978): Der phänomenologische Begriff der »Lebenswelt«: seine Relevanz für die Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 32 (1978). S. 416-435. Hier: S. 425.

215 | Projektinternes Interview mit Ruht Schweikert, öffentlich nicht zugänglich. Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

wisse Art von Herausforderung empfinden. Das hat dazu geführt, dass ich bei den Projekten unterschiedlich einsteige.«[216]

Die Herausforderung besteht also u. a. darin, jene Textelemente, Formulierungen, Ideen aus dem oft mühseligen Schreibprozess in der Klasse herauszufiltern, welche nicht nur den Ansprüchen einer kohärenten Story entsprechen, sondern auch gewisse Ansprüche der Schreibcoaches befriedigen.

Wenn Guy Krneta, der selber konsequent im Dialekt schreibt, die Schüler/-innen dazu ermuntert, ja sie geradezu anhält, Texte in ihrer eigenen Mundart zu verfassen, dann steckt dahinter ein doppeltes Interesse: einerseits die Erfahrung, dass Schweizer Schüler/-innen das Schreiben im Dialekt leichtfällt, da dies die Sprache ist, in der sie auch ihre teils umfangreichen täglichen Konversationen über Social Media führen (vor allem über Apps, die Gruppenchats ermöglichen); andererseits aber auch das persönliche Interesse des Autors Guy Krneta am gelebten, das heißt gesprochenen Dialekt der Jugendlichen, der nicht nur von deren verschiedenen Muttersprachen sowie vom Englischen sehr stark geprägt ist, sondern auch vom Umgang mit Medien. Über das SR-Projekt (und andere Schulprojekte) bleibt der Autor Krneta so selber nahe an aktuellsten Sprachentwicklungen dran.

Wenn in SR-Texten, die von Milena Moser als Schreibcoach begleitet wurden, Elemente aus verschiedenen Bereichen der Populärkultur viel Platz eingeräumt wird, dann kann das zumindest im Sinne einer These auch damit zu tun haben, dass sich die Autorin selber sehr gerne und intensiv mit populären Genres auseinandersetzt und diese auch in ihrem eigenen Schreiben verarbeitet – so hat sie bereits ihre allerersten Geschichten in einem Magazin publiziert, das »Sans Blague. Magazin für Schund und Sünde« hieß.

2010 fanden in Zürich zwei Kolloquien statt, in welchen sich die am SR-Projekt beteiligten Schreibcoaches über ihre Erfahrungen austauschten. Von diesem Kolloquium existiert ein Audiomitschnitt, der bisher weder transkribiert noch anderweitig aufgearbeitet wurde. Ausgehend von diesem Mitschnitt ließe sich eine interessante Frage vertiefen, die hier nur als Möglichkeit aufgezeigt werden kann: nämlich wie die Erfahrungen des eigenen Schreibens die eigene Position im Feld der legitimen Kultur, im Feld der Literatur, wie dies alles die Arbeit der Schreibcoaches in SR-Projekten beeinflusst. So ließe sich auch die Frage vertiefen, ob gewisse Schreibhaltungen, also Prämissen des eigenen Schreibens, die Offenheit gegenüber innovativen Tendenzen im Schreiben (sowohl hinsichtlich der Sprache wie auch der Ideen für Storys, Figuren, Schauplätze) der Jugendlichen begünstigen oder eher hemmen; und umgekehrt: ob SR-Texte, die erzählerisch und sprachlich weniger innovativ sind, auch von Schreibcoaches betreut wurden, die selber eine klassische, konventionelle Er-

216 | Projektinternes Interview mit Ruht Schweikert, öffentlich nicht zugänglich. Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

zählhaltung bevorzugen. Zu innovativen Tendenzen in SR-Texten zähle ich u. a. formale und inhaltliche Erzählelemente, die aus dem umfangreichen Medienwissen der SR-Schreibenden stammen. Diese intermedialen Elemente werden später thematisiert (vgl. Kapitel 4 und 6).

2.3.5 Kunst als Ort der Krise: Schreiben als Bruch mit der Vertrautheit der Welt

In Kapitel 2.2 war davon die Rede, dass Bildungsprozesse auch als ein durch Krisen ausgelöstes Überschreiten der Grenzen lebensweltlicher Erfahrung bezeichnet werden können. Dabei war auch von »Formen des Chaotischen« die Rede, davon, dass bildungsrelevante Wandlungsprozesse einen Zustand zwischen »Krise und Emergenz«[217] beinhalten. Dieses Element des Chaos, der Krise, möchte ich hier im Zusammenhang mit dem Schreiben, mit der Produktion von literarischen Texten erneut aufgreifen.

Dabei möchte ich auch noch einmal darauf zurückkommen, dass Schreiben, also die Schriftlichkeit, jenes Medium darstellt, durch welches Sprache zum Ort der Reflexion wird – durch die stärkere Distanz, welche das Schreiben im Gegensatz zum Sprechen erzwingt. Im Zusammenhang mit *vernacular writing*, also dem Schreiben in der Umgangssprache, war zudem von einer Verschiebung der Zeitlichkeit des mündlichen Ausdrucks (der Funktion im Hier und Jetzt) ins Räumliche des geschriebenen Textes die Rede sowie davon, dass durch diese Verschiebung eine »objectification of language by writing«[218] stattfindet. Diese Objektivierung bedeutet jedoch gleichzeitig den Verlust des materiellen Kontextes der Sprachhandlung beim Wechsel von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit. Und gerade diese Leerstelle, so Jackson im zitierten Aufsatz weiter, mache die Kraft des geschriebenen Wortes aus – auch seine Macht natürlich, die Macht dessen, ›was geschrieben steht‹, was also auch isoliert vom Kontext Gültigkeit beansprucht.

Auf die Literatur bezogen aber ist in dieser Leerstelle, im Fehlen des materiellen Kontextes, auch die Wirkung des Kunstwerkes Text zu finden. Diese Tendenz zur Leerstelle, zur Brüchigkeit, zum Zusammenfügen von überraschenden Elementen kann in der Literatur der Avantgarde seit der Moderne beobachtet werden – mit zunehmender Tendenz.

Es geht hier aber nicht in erster Linie um die Wirkung von Texten, sondern um deren Entstehung. Ich will den Gedanken hier nochmals aufgreifen, dass die Literatur der Avantgarde als ein Ort zu verstehen ist, an dem sich Leben und Kunst, die Kunstschaffenden sich den lebensweltlichen Erfahrungen annähern. Diese Annäherung aber ist immer auch von der Prämisse der reflek-

217 | Bock (2008): S. 100.

218 | Jackson (2003): S. 120.

tierenden Distanznahme geleitet. Und »lebensweltlich bedingte Reflexion«, so behauptet der Erziehungswissenschaftler Wilfried Lippitz, sei stets prekär:

»[S]ie ist nicht positiv abschließbar. Sie dokumentiert im Gegenteil den anthropologischen Tatbestand eines exzentrischen menschlichen Verhaltens zur Welt, als sich in der Reflexion als dem auf das Selbst rückbezogenen Modus des menschlichen Weltverhaltens ein Bruch mit der Vertrautheit mit der Welt anzeigt.«[219]

Dieses exzentrische Verhalten zur Welt, dieses Sich-einer-prekären-Situation-Ausliefern, das Überschreiten lebensweltlicher Erfahrung und das damit verbundene Provozieren einer Krise, könnte man auch als Basis künstlerischer/kreativer Arbeit generell bezeichnen, so wie es jenes Kunstverständnis prägt, das seit der Moderne in zunehmendem Maße für die westliche Hochkultur, die legitime Kultur, Gültigkeit besitzt und auch die Rezeption derselben bestimmt. Mit dem Bewusstsein, dass lebensweltliche Erfahrung auf das literarische Schreiben einwirkt, wird Literatur auch ganz offiziell zur Handlung bzw. in der avantgardistischen Bewegung zur Gegenhandlung.

»Literarische Texte lösen keine Probleme, sie verdanken ihre Existenz eher der Tatsache, dass es unlösbare Probleme gibt«, hält Dirk Pilz[220] in seiner theoriebetonten kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Literatur und Literaturwissenschaft fest.[221] Er kommt, mit Ulrich Oevermann, im Hinblick auf die Beschreibung des »autonomen Kunstwerks« zum folgenden Schluss, der in etwa dem oben erwähnten Kunstverständnis der westlichen Moderne entspricht, also dem, was ich als Avantgarde bezeichnet habe:

»Es kann gelingen oder misslingen wie die wirkliche Lebenspraxis. Als gelungene Ausdrucksgestalt ist das Kunstwerk in dem gleichen Sinne authentisch wie die gelungene, individuierte bzw. bewährte Lebenspraxis. Die Authentizität des künstlerischen Handelns ›realisiert sich als in der Hervorbringung gelungener, d. h. gültiger und damit im Sinne von Lebenspraxis authentischer Werke‹. Und ›weil nun gelungene Kunstwerke diesem Modell des lebenspraktischen Gelingens homolog sind, kann das künstlerische Handeln [...] auch eine selbsttherapeutische Funktion erfüllen‹ (Oevermann 2000, 53). Allerdings nicht, indem es etwas ›individuell Privates‹ des Künstlers voyeurhaft preisgibt, sondern indem es im ›Hin und Her von innerer und äußerer Realität‹ (ebd., 54 f.) auf

219 | Lippitz (1978): S. 422.

220 | Dirk Pilz (2007): Krisengeschöpfe. Zur Theorie und Methodologie der Objektiven Hermeneutik. S. 23.

221 | Pilz geht es allerdings um die Perspektive der Analyse literarischer Texte bzw. um die Frage, »was ästhetische Gegenständen sind und [was] es bedeutet, *diese* zu interpretieren« (S. 21, Hervorhebung im Original) und konkret um die Methode der »Objektiven Hermeneutik« nach dem Ansatz des Soziologen Ulrich Oevermann.

›Roherfahrung‹ (ebd., 14) im Sinne von traumatischen Krisen stößt und eben dadurch eine Krise simuliert.«[222]

Dieser selbsttherapeutische Aspekt soll hier zwar erwähnt, aber nicht weiter aufgegriffen werden. Die »Authentizität künstlerischen Handelns« jedoch möchte ich hier aufgreifen, so wie Pilz sie (im Sinne von Oevermann) versteht: »Als gelungene Ausdrucksgestalt ist das Kunstwerk in dem gleichen Sinne authentisch wie die gelungene individuierte bzw. bewährte Lebenspraxis.«[223] In diesem Verständnis von Authentizität ist durchaus jene »Annäherung von Kunst und Leben« zu verstehen, wie ich sie als typisch für die Avantgarde beschrieben habe. Während Künstler/-innen, darunter auch Schriftsteller/-innen, die über das kulturelle Kapital für eine Teilnahme an der legitimen Kultur verfügen, also gewohnt sind, Leben und Kunst reflektierend aus einer gewissen Distanz zu betrachten, und häufig mit der »Authentizität künstlerischen Handelns« ringen, also oft Schwierigkeiten haben, die Distanz zu überwinden und lebensweltliche Erfahrung konstitutiv in den künstlerischen Prozess einfließen zu lassen, ergeht es bildungsfernen Jugendlichen gerade umgekehrt: In ihrem Sprechen und Handeln ist die Authentizität, die Verwurzelung in der Lebenswelt stets spürbar. Die in der Schule geforderte Distanznahme zur Lebenswelt, wie sie sich etwa in einer kategorialen Haltung zur Schriftlichkeit (vgl. Kapitel 1.7) zeigt, fällt ihnen schwer. Im SR-Projekt, das eine künstlerische Grundhaltung beinhaltet, wird das Authentische von Sprache und Handlung (etwa der verwendeten Stoffe, Figuren und Materialien – vgl. *bricolage*) als Teil lebensweltlicher Erfahrung positiv bewertet. Es wird als eine Voraussetzung dafür aufgefasst, dass überhaupt so etwas wie ein »authentisches Kunstwerk« entstehen kann, also ein fiktionaler Text mit eigenständiger Ausstrahlung. Die als Schreibcoaches fungierenden Schriftsteller/-innen stärken im Idealfall diese Form des Authentischen in der Sprache und den Ideen (im Hinblick auf Themen, Story, Figurengestaltung, Handlungsorte, Materialien etc.) und versuchen, durch den Schreibprozess die reflektierende Distanznahme der Jugendlichen zu fördern; dieser Schreibprozess beinhaltet ja auch das Wieder- und Wiederlesen des bisher Geschaffenen, die Diskussion des bestehenden Textes und der möglichen Fortsetzung, die ständige Überarbeitung, Präzisierung, Ergänzung etc.

---

222 | Pilz (2007): S. 538 (zit. wird: Ulrich Oevermann (2000): Sigmund Freuds Entzifferung des »Moses« von Michelangelo als Ausgangspunkt einer Rekonstruktion ästhetik- und religionstheoretischer Problemstellungen innerhalb und außerhalb der Psychoanalyse. Unveröffentlichtes Manuskript. Ulrich Oevermann (2002): Künstlerische Produktion als Sozialform. Unveröffentlichtes Manuskript).

223 | Pilz (2007): S. 538.

Und so kann man das Schreiben von fiktionalen Texten, die den Vorstellungen eines »authentischen Kunstwerks« im Sinne der Avantgarde entsprechen – und zwar das Schreiben anerkannter Autorinnen/Autoren ebenso wie der SR-Schreibenden –, als ein »Hin und Her von innerer und äußerer Realität«[224] bezeichnen, das einem Überschreiten der Grenzen der Lebenswelt entspricht. Im Falle der Schriftsteller/-innen wird diese Grenze zugunsten einer Stärkung der Authentifizierung, also einer stärkeren Gewichtung lebensweltlicher Erfahrung überschritten, im Falle der bildungsfernen Jugendlichen in Richtung einer Distanzierung und Reflexion. Entscheidend für diese Form der Authentizität im Zusammenhang mit dem »authentischen Kunstwerk« ist laut Pilz: »Es kann gelingen oder misslingen wie die wirkliche Lebenspraxis.«[225] Spätestens mit dieser Aussage sollte klar werden, was Lippitz meint, wenn er sagt, lebensweltlich bedingte Reflexion sei stets prekär und zeige einen Bruch mit der Vertrautheit mit der Welt an[226].

In der Haltung der Avantgarde, der Annäherung von Kunst und Leben, dem Spiel mit Nähe und Distanz, von lebensweltlicher Erfahrung und reflektierter Distanznahme, ist das Moment des Prekären[227] entscheidend, der bewusste Bruch mit der »Vertrautheit der Welt«.

Autorinnen/Autoren, die sich im Bereich der legitimen Kultur bewegen, also die Voraussetzung einer reflektierenden Distanznahme, wie sie für die legitime Kultur entscheidend ist (und in einer elaborierten Form der Schriftlichkeit bereits enthalten ist – vgl. Kapitel 1.7), grundsätzlich erfüllen, müssen, wollen sie den Anforderungen der Avantgarde entsprechen, diesen Zustand des Prekären erst herstellen. Das Bild der/des Kunstschaffenden als skurriler Außenseiterin/skurrilem Außenseiter mit verschrobenen Ideen weist auf dieses Moment des Prekären hin, auf das Einfließen unzensierter (also nicht durch reflektierende Distanz abgesicherter) lebensweltlicher Erfahrung in ein Kunstwerk, auf das damit verbundene ungeschützte (weil nicht durch reflektierende Distanz geschützte) Sich-Ausliefern an eine kritische Öffentlichkeit. In diesem Sinne weist das »authentische Kunstwerk« immer auf die Lebenswelt seines

224 | Pilz (2007): S. 538.

225 | Pilz (2007): S. 538.

226 | Vgl. Lippitz (1978): S. 422.

227 | Der Begriff des Prekären/der Prekarität soll hier explizit nicht so verstanden werden, wie er in den Sozialwissenschaften gebräuchlich ist. Dort wird unter Prekariat eine nicht homogene Gruppe von Menschen in Lebens- und Arbeitssituationen verstanden, die von Unsicherheit und sozialer Ausgrenzung gekennzeichnet sind. Stichworte sind »working poor« oder »sans papiers« bzw. »das akademische Prekariat« bzw. das »kreative Prekariat«. Vgl. Robert Castel; Klaus Dörre (Hg.) (2009): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung: die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts.

Urhebers/seiner Urheberin zurück.[228] Dessen/Deren Wahrnehmung als gelungenes oder misslungenes Kunstwerk wird von den Regeln und Mechanismen des Feldes der legitimen Kultur definiert. Bei Pilz heißt es vom »authentischen Kunstwerk«: »Das Werk muss sich als Bestimmungsproblem anbieten und es muss auf einen Rezipienten treffen, der sich ihm nicht subsumierend verschließt.«[229]

Im Falle von bildungsfernen Jugendlichen, die als Urheber/-innen von »authentischen Kunstwerken« in Erscheinung treten, wie das im SR-Projekt zumindest ansatzweise der Fall ist, ist dieses Prinzip des Prekären ebenso wirksam, und es kann ebenfalls nur dadurch wirksam werden, dass die Grenze zwischen Authentischem der lebensweltlichen Erfahrung und den Ansprüchen des Betriebs der legitimen Kultur nach reflektierender Distanz überschritten wird – aber eben in die andere Richtung. Die Jugendlichen bringen nämlich dieses Moment des Prekären im Kontakt mit legitimer Kultur per se mit: Als Schüler/-innen, die den Anforderung der Schule wenig entsprechen und deren Sprache (auch in ihrem mündlichen Ausdruck, der häufig ethnolektal gefärbt ist) als defizitär eingestuft wird, sind sie dem Urteil und Vorurteil von bildungsnahen Schichten schutzlos ausgeliefert, sobald sie sich ins Feld legitimer Kultur begeben. Tatsächlich sind sie dort mit ihrer Sprache gar nicht erst sichtbar, wie in Kapitel 3.1 noch an einem Beispiel gezeigt werden soll. Entsprechend werden sie sich von sich aus nicht in diesen Kontext begeben. Erst mit Hilfe von im Bereich der legitimen Kultur anerkannten Schriftstellerinnen/Schriftstellern, die einerseits das Potential des Authentischen in Sprache und Ideen der Jugendlichen (das im regulären Schulbetrieb in der Regel nicht wirksam wird, vgl. Kapitel 1.7 und 1.8) erkennen und anerkennen, also positiv bewerten, und andererseits – in Kenntnis der Regeln des Feldes der legitimen Kultur – den kollektiven Schreibprozess fördern, wagen solche Jugendlichen diesen Schritt. Die Schriftlichkeit allein, das Formulieren dessen, was als Idee, als Sprachfetzen im Kopf vorhanden ist, schafft bereits jene Distanz zur lebensweltlichen Erfahrung, die zum Überschreiten der Grenze nötig ist, welche die Reflexion über den Schreibprozess in Gang setzt. Dieses Überschreiten der Grenze lebensweltlicher Erfahrung im Schreiben, im fiktiven Erzählen, das Einfließen authentischer Erfahrung in die Schriftlichkeit, bedeutet auch für diese Jugendlichen, dass sie sich in einen Zustand der Krise begeben. Liefern sie sich doch – den Regeln der legitimen Kultur entsprechend – einer kritischen Öffentlichkeit aus (zunächst ihren Klassenkameradinnen/-kameraden, der Lehrperson, dem/der

228 | Häufig wird im literarischen Diskurs dieser Verweis auf die Lebenswelt mit dem autobiographischen Hintergrund verwechselt.

229 | Pilz (2007): S. 538.

als Schreibcoach fungierenden Schriftsteller/-in und später dem Publikum bei der Lesung, den Leserinnen/Lesern des gedruckten Heftes).[230]

Man muss davon ausgehen, dass diese Jugendlichen sich nicht freiwillig ins Feld der legitimen Kultur begeben, also nicht von sich aus ihre lebensweltlichen Erfahrungen, die im schulischen Umfeld nicht als wertvoll erlebt werden, in Texte umsetzen (vgl. Kapitel 2.2.1; dort wurde auch darauf hingewiesen, dass im Rahmen des SR-Projekts über das Schreiben, über die dort zu findende Sprache, soziale Realität – es war von einer *social reality* die Rede – geschaffen werden könne). An dieser Stelle nun möchte ich ergänzen, dass dieses Schaffen einer neuen, eigenen Realität, das eben nicht dem Muster schulischen Schreibens entspricht, in seinen Grundvoraussetzungen den Prinzipien der literarischen Avantgarde folgt. Dem entspricht auch die Wirkung, welche die von den SR-Schreibenden geschaffenen Werke im Rahmen der öffentlichen Lesung entfalten, wo das zum Ausdruck kommt, was der Literaturwissenschaftler Stefan Matuschek in seinem Aufsatz »Literatur und Lebenswelt«[231] unter der »prekären Wirklichkeitsnähe«[232] von Literatur versteht. Matuschek wirft in diesem Beitrag die Frage auf, was Literatur denn eigentlich zu Literatur mache (er spricht von jener Literatur, die ich als Avantgarde bezeichnet habe). Dabei geht es ihm auch um die Sprache, nicht im linguistischen Sinne, sondern er spricht davon, dass es neben der Sprache der Wissenschaft, die heute im schriftlichen Bereich dominiere (auch in nicht wissenschaftlichen Zusammenhängen), auch eine Sprache der Lebenswelt gebe. Literatur (im Sinne der Avantgarde) mache aus dieser Sprache der Lebenswelt ein »eigenes Erkenntnis- und Orientierungsmittel«[233]. Dafür, so Matuschek, gehe die Literatur von der Alltagssprache aus, die sie »prägnanter zu machen versteht«. Entsprechend arbeite Literatur »mit und an der Sprache der Lebenswelt«. Er kommt zu dem Schluss: »Literatur zeigt die Welt nicht, wie sie ist, sondern wie sie Menschen vorkommt. Anders gesagt: Die Literatur zeigt nicht Welten, sondern Lebenswelten.« Und, so die Folgerung daraus: »Literatur – so lautet eine kommune und ganz zutreffende Erklärung – ist die Kunst der Perspektive, aus der man erfährt, dass und

---

230 | Dass diese Grenzüberschreitung nicht nur ein nutzloses Sich-Ausliefern bedeutet, sondern auch die Basis für Bildungsprozesse ist, deren Ziel eine größere Handlungsfähigkeit, also Agency, ist, wurde bereits in Kapitel 2.2 ausgeführt.

231 | Stefan Matuschek (2010): Literatur und Lebenswelt. Zum Verhältnis von wissenschaftlichem und nichtwissenschaftlichem Literaturverständnis. In: Alexander Löck; Jan Urbich, Jan (Hg.): Der Begriff der Literatur. Transdisziplinäre Perspektiven. S. 289-308.

232 | Matuschek (2010): S. 308.

233 | Matuschek (2010): S. 300.

wie die menschliche Welt keine objektive Gegebenheit, sondern eine je persönliche Auffassung ist.«[234]

Während einer öffentlichen Lesung, auf welcher die am SR-Projekt beteiligten Jugendlichen ihre Texte präsentieren, wird entsprechend eine »Perspektive« sichtbar, eine »persönliche Auffassung« von Welt mitsamt der dazugehörigen Sprache, die im Zusammenhang mit Literatur (so wie sie Teil der legitimen Kultur, aber auch der Populärkultur ist) eigentlich nicht vorgesehen ist.

2.3.6 Agency und das Performative (kollektives Schreiben)

Es ist kein Zufall, dass ich mit der öffentlichen Lesung nun bei jenem Teil des SR-Projekts angekommen bin, der performativ im engeren Sinne ist, nämlich als eigentlicher Auftritt vor Publikum. Gerade im Zusammenhang mit Sprache und Agency spielt das performative Moment eine nicht unwesentliche Rolle. In Anlehnung an Bourdieus Auseinandersetzung mit der Machtfrage im Zusammenhang mit der Sprache bzw. dem Sprechen[235] schreibt Kathrin Audehm: »Jeder soziale Akteur erhebt den Anspruch auf die Macht, zu benennen und benennend die Welt zu gestalten. […] Wenn dies glückt, verleihen *performative Aussagen* erst dem Existenz, was sie aussprechen, sie tun also etwas, indem sie etwas sagen (im Unterschied zu konstatierenden Aussagen, die benennen, was schon existiert). Dies gelingt nur, wenn die Autorität der solchermaßen Sprechenden anerkannt wird«[236].

Während Audehm – in Anlehnung an Bourdieu – von performativen Akten im Sinne einer symbolischen Repräsentation spricht, etwa im Rahmen von Ritualen wie einer Schiffstaufe (um ein Beispiel Bourdieus aufzugreifen[237]), geht es bei SR-Lesungen darum, dass den Jugendlichen im Feld der legitimen Kultur genug Gewicht, also Autorität, zugesprochen wird, um mittels ihrer fiktionalen Texte »benennend die Welt zu gestalten«. Durch ihren Auftritt, den performativen Akt der öffentlichen Lesung, schaffen es die Jugendlichen, zumindest für die (kurze) Zeit dieses Aktes, als legitime Vertreter/-innen der legitimen Kultur aufzutreten. Denn, so Audehm weiter: »Die wichtigste Grundlage für das Gelingen performativer Akte ist nach Bourdieu die Anerkennung des Sprechenden und seines Diskurses als legitim«[238].

---

234 | Matuschek (2010): S. 301-302.

235 | Vgl. Bourdieu (2005b): S. 41-98.

236 | Kathrin Audehm (2001): Die Macht der Sprache. Performative Magie bei Pierre Bourdieu. In: Christoph Wulf; Michael Göhlich; Jörg Zirfas (Hg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. S. 101-128. Hier: S. 113-114 (Hervorhebung im Original).

237 | Vgl. Bourdieu (2005b): S. 80.

238 | Audehm (2001): S. 114-115.

Das performative Element spielt jedoch im gesamten Ablauf eines SR-Projekts eine ganz entscheidende Rolle. Das beginnt bereits bei der Grundkonstellation, dem kollektiven Schreiben. Im Gegensatz zum individuellen Schreiben, bei dem das Performative allein im Gedanken an ein mögliches ›Publikum‹ präsent ist – sei es, dass man das Geschriebene jemandem vorlesen möchte, sei es, dass man an eine Publikation denkt (in verschiedensten Medien – vom Buch bis zum Internet) –, bildet beim kollektiven Schreiben das Performative einen Bestandteil des Schreibaktes selber. Denn bereits das gemeinsame Aushandeln der Grundvoraussetzung des gemeinsamen Schreibens von Schreibcoaches (Schriftstellerinnen/Schriftstellern) und den Jugendlichen der beteiligten Klasse ist ein performativer Akt: Ideen werden gesammelt, Vorlieben erkundet, Ängste und Zweifel tauchen auf und werden zu einem großen Teil auch verbal geäußert. Dieser Austausch von Vorstellungen und Meinungen bildet die Basis der gemeinsamen Schreibarbeit. Auch im weiteren Schreibprozess sind das Sammeln von Ideen, das laute Vorlesen des bereits Geschriebenen, das teils durch laute Zwischenrufe dominierte Überarbeiten des Textes etc. entscheidende Faktoren.

Es gibt kaum Forschung zum Akt des kollektiven fiktionalen Schreibens. Untersucht wurden bisher einzig die Prozesse und Vorteile einer »kooperativen Textproduktion«[239] im Zusammenhang mit der Herstellung wissenschaftlicher Texte. Die Arbeiten im deutschsprachigen Raum beziehen sich wiederum auf US-amerikanische Forschung zu diesem Thema mehrheitlich aus den 90er Jahren, in welchen der Terminus »collaborative writing«[240] üblich ist. In diesen Studien geht es entweder ebenfalls um das gemeinsame Verfassen von Texten Studierender, oder aber das Schreiben wird im Kontext von »collaborative learning« bzw. im Kontext eines »writing in the professions«[241] untersucht oder im Zusammenhang eines generellen »model of collaboration«[242]. Aktuel-

239 | Katrin Lehnen (2000): Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Dissertation Universität Bielefeld. Online unter: http://pub.uni-bielefeld.de/download/2301399/2301403 (abgerufen: 6. November 2012).

240 | Vgl. etwa Richard Louth; Carole McAllister; Hunter A. McAllister (1993): The Effects of Collaborative Writing Techniques on Freshman Writing and Attitudes. In: Journal of Experimental Education 61 (1993). S. 215-224. Online unter: http://www.jstor.org/stable/20152373?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents (abgerufen: 25. Januar 2015).

241 | Lisa Ede; Andrea Lunsford (1990): Singular Texts/Plural Authors. Perspectives on Collaborative Writing. Hier 9-16, 107-126.

242 | Vgl. Jeanette Harris (1994): Toward a Working Definition of Collaborative Writing. In: James S. Leonard; Christine E. Wharton; Robert Murray Davis; Jeanette Harris (Hg.): Authority and Textuality. Current Views of Collaborative Writing. S. 77-84.

ler wird »collaborative creativity« im Hinblick auf Lernprozesse bei jüngeren Kindern untersucht. So stellt etwa die neuseeländische Forscherin Eva Vass im Rahmen einer Studie, in welcher sie die Rolle von gemeinsamem Schreiben im Klassenzimmer auf kreative Prozesse bei sieben- bis neunjährigen Kindern untersucht hat (die Kinder schrieben in Zweiergruppen), fest:

»In collaborative creative writing contexts, productive talk can be defined as the successful sharing, joint exploration and expression of emotional experiences; communication in which the partners come up with and reflect upon shared creative ideas which would not have emerged from their individual work. As the findings of this study demonstrate, paired talk may function as the source of mutual inspiration and the platform of collective, imaginative brainstorming.«[243]

Wie auch immer die Schreibcoaches des SR-Projekts methodisch vorgehen, das ständige Sprechen darüber, wie eine Story weitergehen soll, die Mischung von laut geäußerten Vorstellungen, die schwanken zwischen ernstgemeinten Ideen und ›dummen Sprüchen‹, unterscheidet sich nicht grundlegend von den Situationen, von denen Vass berichtet. So stellt sie fest, dass zu kreativen »playful dialogues« sowohl jene Teile gehören, die mit der gestellten Aufgabe im Zusammenhang stehen, wie auch solche, deren Verspieltheit sich weit von der eigentlichen Aufgabe entfernt und sich völlig verselbständigt.[244] Die performative Ebene, das laute Denken, das versuchsweise Lancieren von zum Teil völlig ›dummen‹ Ideen und – im Falle der Jugendlichen – auch die von mit Kraftausdrücken und sexuellen Anspielungen durchsetzten Sprüche sind Teil des kollektiven Schreibprozesses.

So schreibt der Schriftsteller Richard Reich, der das SR-Projekt entwickelt hat, in einem Essay, in welchem er die Entstehung der Projektidee erläutert: »Dabei zeigte sich rasch, dass diese Mulitkulti-Jugendlichen dank der Absenz einer bildungsbürgerlichen Imprägnierung durch Elternhaus und (höhere) Schule mitunter zu einem viel freieren, viel radikaleren Erzählen fähig waren als etwa gleichaltrige Gymnasiasten (anfangs arbeitete ich zu Vergleichszwecken auch an Eliteschulen).«[245]

---

243 | Eva Vass (2007): Exploring processes of collaborative creativity – The role of emotions in children's joint creative writing. In: Thinking skills and Creativity 2 (2007). S. 107-117. Hier: S. 115. Online unter: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187107000247 (abgerufen: 25. Januar 2015).

244 | Vass (2007): S. 115.

245 | Richard Reich (2008): Schreiben, wo es wehtut. Über »Schulhausroman«, ein Schreibprojekt für Jugendliche. In: Podium Doppelheft 149/150 (2008) (Thema: Schweiz ohne Schweizerkreuz). S. 36-47. Hier S. 42.

Seinen Umgang mit politisch inkorrekten Einwürfen der SR-Schreibenden während des kollektiven Schreibprozesses fasst Richard Reich wie folgt zusammen: »Dabei achte ich, dass das Gespräch streng auf der erzähltheoretischen Ebene bleibt. Die Frage heisst nicht:

Wieso kommt der Schüler X auf so eine abstruse, perverse Idee? Sondern: *Ist es für die Story wichtig und richtig, dass die betreffende Figur als jener Gewalttäter, als jenes Sexmonster auftritt, wie das der Schüler X in seinem Text vorschlägt?* Durch diesen Approach stösst die Provokation, die der Schüler X natürlich vorhatte, ins Leere. Und plötzlich kann man Reizthemen, die für diese Pubertierenden nun einmal wichtig sind, ohne moralisierenden Unterton ganz sachlich ausdiskutieren.«[246] Und der Berner Schriftsteller Christoph Simon schreibt in einem Aufsatz über die Arbeit mit »meiner fünften Schulhausroman-Klasse«: »Als Schreibcoach versucht man oft Felsen zum Leben zu erwecken, man wandelt unter Living-Deads, man kämpft gegen Tintenpatronenwerfer, Schnitzelverfertiger aus Aufgabenblättern, gegen Herumlatscher, man findet sich in Albtraum-Klassen wieder«[247].

Das, was in der Kreativitätsforschung als Basis für Kreativität verstanden wird, beruht u. a. auf der emotionalen Beteiligung beim Schreiben, welche im dialogischen, spontanen verbalen Austausch sehr viel direkter zum Ausdruck kommt.

Nicht zuletzt wissen die Jugendlichen, dass der von ihnen gemeinsam verfasste Text am Ende gedruckt – also für Interessierte zugänglich gemacht – wird und dass sie in einem öffentlichen Auftritt diesen ihren gemeinsamen Text an einem Ort des offiziellen Kulturbetriebes (Literaturhaus, Theater etc.) im Rahmen einer Lesung vorstellen werden. Wie Befragungen unter den Schreibcoaches zeigen, trägt der Aspekt der Öffentlichkeit (publizierter Text, öffentliche Lesung) ganz wesentlich zur Schreibmotivation der Jugendlichen bei. Worum es mir aber an dieser Stelle geht, ist die Feststellung, dass das Performative ebenso wie das Literarische immer im jeweiligen kulturellen Zusammenhang zu sehen und auch so zu beurteilen ist. In meiner Untersuchung der SR-Texte geht es vor allem darum, welche Funktionen das Performative im Hinblick auf das Einfließen lebensweltlicher Erfahrung in den konkreten Schreibprozess übernimmt, wie also dieser performative Prozess das Vertrauen der beteiligten Jugendlichen dahingehend stärkt, dass im Rahmen des Projekts tatsächlich auch ihr außerschulisch erworbenes Wissen, ihre Kompetenzen – auch sprachliche – wirklich angewendet werden können. Das ist gerade für Jugendliche aus

246 | Reich (2008): S. 45 (Hervorhebung im Original).

247 | Christoph Simon (2012): Wir sind, wie wir sind. Ein Schweizer Roman von Autorinnen und Autoren aus elf Nationen. In: Charlotte Schallié; Margrit V. Zinggeler (Hg.): Globale Heimat.ch. Grenzüberschreitende Begegnungen in der zeitgenössischen Literatur. S. 218-222. Hier: S. 219.

bildungsfernem Umfeld ein entscheidender Faktor, haben sie doch meist die Erfahrung gemacht, dass ihr außerschulisch erworbenes Wissen (auf allen Ebenen) in der Schule wenig (bis gar keinen) Wert hat, und haben sie sich andererseits im Hinblick auf das Schreiben in ihrer Schullaufbahn als wenig handlungsfähig (mit wenig Agency ausgestattet) erlebt. Im Rahmen des kollektiven Schreibprozesses im Schulzimmer können sie nun ihre Zwischenrufe, ihre Einwände und Ergänzungsvorschläge, ihre Kompetenz in der Alltagskommunikation (die in die geschriebenen Dialoge einfließt), Themen, die sie interessieren, als konstitutiv für den entstehenden Erzähltext erleben. Diese Erfahrung schafft Vertrauen – in den kollektiven Prozess einerseits, aber auch in die eigenen Fähigkeiten andererseits. Das Performative ist entsprechend – und das hat sich ja bereits in den *New Literacy Studies* Ende des vergangenen Jahrhunderts gezeigt (vgl. Kapitel 2.3.1 und 2.3.2) – ein wesentlicher Bestandteil davon, dass und wie Jugendliche sich selber im Schreiben als handlungsfähig erleben.

Christoph Simon beschreibt das aus Sicht des beteiligten Schriftstellers so: »Die Autorinnen und Autoren [also die Schüler/-innen – G. W.] der 9B sind angehende Lastwagenchauffeure, Maurer, Autolackierer, Detailhandelsangestellte, Pharmazie-Assistentinnen, denen Literatur übermorgen wieder so wichtig sein wird wie ein Meteoritenkrater auf der Rückseite des Mondes. Übermorgen – ja. Jetzt, in diesem Moment, ist ihnen Literatur allerdings wichtig, denn jetzt wollen sie stolz auf sich sein. Stolz, etwas zu schaffen, das sie nicht für möglich gehalten haben«[248].

Das kollektive Schreiben hat im Rahmen des SR-Projekts also verschiedene Funktionen. Da es sich um ein Schulprojekt handelt, wird, das haben die Aussagen der beiden Schreibcoaches deutlich gemacht, der soziale und kulturelle Austausch innerhalb einer Klasse gefördert. Zudem entlastet das kollektive Schreiben die schreibungewohnten Jugendlichen beim Schreibprozess und bei der Präsentation des Geleisteten: Sie müssen nicht allein das schier Unmögliche leisten, das sie sich eigentlich gar nicht zutrauen, sondern arbeiten gemeinsam. Und so wird, indem verschiedenste Ideen einfließen und entstehende Textbausteine zusammengesetzt werden, jene Dichte an symbolischer Aussagekraft geschaffen, welche für die Wirkung der Texte entscheidend ist.

2.4 Fiktionalität und Lebenswelt

In der Diskussion rund um die performativen Akte im Rahmen des Schreibens von Schulhausromanen, in welchen die Jugendlichen im kollektiven Schreibprozess ihr außerschulisch erworbenes Wissen einbringen, sowie in der Art und Weise, wie im Schreiben Grenzen zwischen dem Authentischen der le-

248 | Simon (2012): S. 221.

bensweltlichen Erfahrung in Richtung einer reflektierenden Distanz überschritten werden, fehlt noch ein wichtiger Faktor: jener der Fiktionalität. Im Zitat von Richard Reich ist es bereits angeklungen: Reizthemen können beim kollektiven Schreiben sehr viel problemloser ohne »moralisierenden Unterton« diskutiert werden, wenn diese Themen sich im Rahmen einer fiktionalen Handlung abspielen. Dabei wird die Kontroll- und Sicherheitsfunktion, welche der Institution Schule in der symbolischen Ordnung einer funktional differenzierten Gesellschaft zukommt und welche bei Foucault deshalb auch als »normend, normierend, normalisierend« bezeichnet wird, weshalb Foucault auch von der Schule als einer »Disziplinierungsmaschinerie« spricht[249], für gewisse Momente außer Kraft gesetzt, aber natürlich nie vollständig: Die Gesamtverantwortung für den fertigen Text liegt am Ende beim Schreibcoach, also bei dem Schriftsteller/der Schriftstellerin, welche/-r mit der Klasse arbeitet. Und in den meisten Fällen sind auch Lehrer/-innen darum besorgt, dass das Schreiben des Schulhausromans, das ja im Rahmen des regulären Unterrichts, also ›ihres‹ Unterrichts, stattfindet, nicht aus dem Ruder läuft. Indem sie etwa für Ruhe sorgen und verhindern, dass die Schreibcoaches neben ihrer eigentlichen Aufgabe auch noch Disziplinierungsfunktionen übernehmen müssen, welche ihre Position als von ›außerhalb‹ des Schulbetriebs kommend schwächen würde.

Im Zusammenhang mit von ihnen gemeinsam – unter Anleitung des Schreibcoachs – gestalteten fiktionalen Texten übernehmen die Jugendlichen – im Idealfall – selber die Verantwortung für das Resultat. Sie realisieren, dass ihr Handeln Folgen hat – nämlich zumindest für das Weiterschreiben der Geschichte. Um das von Richard Reich erwähnte Beispiel aufzugreifen: Wenn von einem SR-Schreibenden eine Figur eingeführt wird, die sich allein durch Gewaltexzesse auszeichnet, dann wird entweder jeder Handlungsverlauf praktisch gestoppt (es gibt nur noch Gewaltszenen und irgendwann sind alle hingemetzelt) oder aber es wird eine Geschichte rund um diese Figur gefunden, in welcher Gewaltexzesse ihren Platz haben – etwa indem Gewaltexzesse das Thema sind. So ist es zumindest denkbar, dass jugendliche SR-Schreibende, indem sie Gewalttaten beschreiben und beim Schreiben thematisieren, sich mit der Frage auseinandersetzen, in welchem fiktionalen Rahmen Gewalt welche Wirkung hat. Da-

249 | Foucault beschreibt ja die Disziplinierungsmaschinerie der Schule auch dahingehend, dass die Abweichungen individualisiert würden, die Norm jedoch nicht. So beschreibt er die Entwicklung zur modernen Schule als ein System, in dem es »immer mehr um einen ständigen Vergleich zwischen dem einzelnen und allen anderen [geht], der zugleich Messung und Sanktion ist«. Foucault (1977): S. 240. Dieses Vergleichsinstrument ist die Prüfung, speziell auch die schriftliche Prüfung, von welcher Foucault (nicht nur im Zusammenhang mit der Schule) sagt: »Die Prüfung stellt die Individuen in ein Feld der Überwachung und steckt sie gleichzeitig in ein Netz des Schreibens und der Schrift«. Foucault (1977): S. 243.

bei könnten sie etwa erkennen, dass die Wirkung von Gewalt in einem Szenario von psychologisch-schematisch gezeichneten Figuren, die aus einer stark funktionalisierten Spiel-, Comic- oder TV-Serienhandlungsstruktur stammen, eine völlig andere ist als in einem realistischen Erzähltext. Während im ersten Fall – einer dem Spielemodell nahen Figurenkonstellation – die Identifikation mit den Figuren schwach ist und die emphatische Ebene einer solchen Identifizierung häufig durch Ironisierung ersetzt wird, funktioniert ein realistischer Erzähltext gerade über die starke Identifikation mit den Figuren. Um beim Beispiel von Gewaltexzessen zu bleiben: Über die Gewalterfahrung einer Comicfigur kann man beim Lesen häufig hemmungslos lachen, geht es in einer Erzählung aber um eine Schulklasse und eine der Figuren – etwa eine Schülerin/ein Schüler – gibt sich darin Gewaltexzessen hin, bei denen etwa Klassenkameradinnen/-kameraden zu Tode kommen, ist dies in der Regel nicht Anlass zu Erheiterung.

Es ist deshalb nicht überraschend, dass in den SR-Texten, in welchen Gewaltexzesse vorkommen, das Setting meist sehr schablonenhaft wirkt, ebenso wie die Figurenkonstellationen, die in der Regel auch an Comics, Animationsserien oder Computerspiele angelehnt sind. Mit anderen Worten: Setting und Figuren sind sehr klar als »unrealistisch« markiert, als Spielfiguren in einem fiktionalen Spiel, in dem die Lebensrealität in erster Linie über konsumierte Medieninhalte präsent ist. Um diese Markierung zu erkennen, muss man jedoch mit der Kultur, aus welcher die Figuren stammen (TV-Serien, Computerspiele etc.) zumindest ansatzweise vertraut sein. Ich werde in Kapitel 6.7 näher auf dieses Thema eingehen, und zwar anhand eines Beispiels: Ein Schulhausroman aus der französischen Schweiz hat nämlich einen kleinen Skandal verursacht, weil nicht beteiligte Eltern einer anderen Schulklasse, die ebenfalls an einem SR-Projekt arbeitete, sowie die Schulbehörden das Setting der Gewaltdarstellung in diesem Roman nicht einordnen konnten und völlig anders interpretierten als die Jugendlichen und die Schriftstellerin, die mit der Klasse als Schreibcoach arbeitete. An dieser Stelle zunächst noch ein anderes kurzes Beispiel, das zeigen soll, wie die Gewaltexzesse in einem Schulhausroman dialogisch aufgearbeitet und als unrealistisch markiert wurden. Es geht darin um eine Geschichte in der Geschichte, welche sich eine der beiden Figuren, nämlich J-LO, ausdenkt, weil sie Action und Gewalt mag und findet, dass sie selber tolle Ideen für ein mögliches Filmdrehbuch hätte:

»›Wann stört dich Gewalt in Filmen?‹, fragte Rosanna.
›Es stört mich gar nicht‹, sagte J-LO.
›Mich stört, wenn jeder gleich stirbt und es keine Geschichte dazu gibt. Oder wenn durch Gewalt immer der Unschuldige umgebracht wird.‹
›Ich könnte noch eine Rolle für dich einbauen‹, sagte J-LO. ›Wenn du selbst in einem Horrorfilm mitspielen dürftest: welche Rolle möchtest du?‹
›Ich wäre die Mörderin und würde jeden Menschen töten auf qualvolle Art.‹

›Das bist nicht du‹, sagte J-LO. ›Du wärst der, welcher die anderen vom Blödsinn abhalten will. Du würdest durch die Folgen der Dummheiten sterben.‹«[250]

Im projektinternen (also generell nicht öffentlichen) Blog vom Schreibcoach Christoph Simon zu diesem SR-Projekt kann man nachlesen, wie groß seine Probleme waren, mit den Gewaltphantasien der Schüler/-innen in dieser Klasse umzugehen. Er fand zusammen mit den Jugendlichen kein Setting, das ihm passend erschien – was er am Ende aber bedauerte. Im Blog ist dazu lesen:

»Ich habe viele Amokläufe verhindert.
Jetzt, im Nachhinein, frage ich mich, ob nicht genau dies vielleicht IHR ROMAN hätte werden können: Eine Amokläufergeschichte. Das habe ich mit meinem trägen Geist verhindert statt befördert.
Wenn man unseren Roman lesen wird, wird man merken, dass die Horrordinge eher auf einer Meta-Ebene geschehen – ich konnte mir keinen anderen Weg vorstellen, ausser ich will alles weglassen, was sie (auch viele Mädchen) so gern mögen: Abgerissene Beine, abgehackte Köpfe etc.«[251]

Dieses konkrete Text- und Arbeitsbeispiel aus dem Korpus der SR-Texte lässt sich gut mit der Frage verknüpfen, wie man sich das Zusammenspiel von Fiktionalität und Lebenswelt vorzustellen hat, also wie Fiktionalität und Lebenswelt im literarischen Diskurs zueinander stehen. »Durch die grenzüberschreitende Zusammenführung von Realem und Imaginärem können literarische Texte alternative Welten erzeugen, die kollektive Sinnsysteme produktiv zu beeinflussen und kritisch zu perspektivieren vermögen«[252], schreibt die Anglistin[253] Birgit Neumann im Zusammenhang mit »Fictions of Memory« und bezieht sich dabei auf Wolfgang Isers Konzept aus »Das Fiktive und das Imaginäre«[254]. Die fiktionale Darstellung von Gewaltexzessen in Schulhausromanen könnte man entsprechend als eine Schaffung von alternativen Welten sehen. Das umfassende Wissen Jugendlicher im Hinblick auf Gewaltszenen aus unterschiedli-

250 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll, Klasse Sek B3E, Schulhaus Petermoos, Buchs, Kanton Zürich, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Christoph Simon. In: SR-Doppelheft Nr. 33/34.

251 | Projektinterner Blogeintrag, öffentlich nicht zugänglich, Christoph Simon, Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

252 | Birgit Neumann (2005): Erinnerung – Identität – Narration. Gattungstypologie und Funktionen kanadischer »Fictions of Memory«. S. 136.

253 | In der Anglistik ist diese Fragestellung deutlich weiter verbreitet als in der Germanistik.

254 | Wolfgang Iser (1993) [1991]: Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie.

chen medialen Quellen (Computerspiele, Actionfilme, Youtube-Filme, TV-Serien, Sportsendungen etc.) wäre entsprechend als ein »kollektives Sinnsystem« (das innerhalb der Peergroup wirksam ist) zu verstehen. Und das Schreiben über Gewaltexzesse, das Kreieren von Szenen, in welchen Gewalt thematisiert wird, kann als ein produktiver Umgang mit diesem kollektiven Sinnsystem interpretiert werden, in welchem dieses Sinnsystem »kritisch perspektiviert«, also aus einer anderen Perspektive betrachtet wird als im täglichen Umgang damit. Einen ähnlichen Effekt kann auch das Lesen von SR-Texten durch gleichaltrige Schüler/-innen haben: Indem sie Gewalt aus dieser – für Schullektüre unüblichen – Perspektive thematisiert vorfinden, erlaubt die Lektüre auch einen anderen Zugang zum Thema. In diesem Sinne können SR-Text etwas leisten, was der Anglist Hubert Zapf als »paradoxe Leistung« der Literatur bezeichnet, nämlich »das kulturell Unverfügbare dennoch kulturell verfügbar zu machen«[255]. In diesem Fall das Thema Gewalt, das im jugendlichen Medien- und Sprachalltag, also in der Alltagskultur der Jugendlichen, ständig präsent ist, während diese Kulturformen im schulischen Unterricht in der Regel ausgeblendet werden, also nicht verfügbar sind, oder als negative Beispiele aufgegriffen und des Weiteren als gefährlich präsentiert werden – etwa unter dem Aspekt der Gewaltprävention.

Der Frankfurter Soziologe Thorsten Benkel hat sich ebenfalls mit dem Verhältnis von sozialer Welt und Fiktionalität beschäftigt. Ihn hat interessiert, inwiefern Realitätsverarbeitung fiktionale Züge enthält – und deshalb über künstlerische (nicht nur literarische) Fiktionalisierungen sichtbar wird. Und er kommt – aus Sicht des Soziologen – zu dem Schluss: »Das Hinzuziehen der Subwelten der Kunst und der Realität von Fiktionen ermöglicht es […] der Soziologie als Reflexionsinstanz der gesellschaftlichen Wirklichkeit, daraus adaptierbare Nuancen zu gewinnen und so zu ungeahnten Einsichten über Vorgänge zu kommen, die die wissenschaftliche Standardarbeit *verfeinern*.«[256] Benkel kann sich also vorstellen, künstlerische Fiktionalisierungen auch als Material für soziologische (wissenschaftliche) Arbeit zu betrachten. Damit nähert er sich der kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Kunst von Seiten der Soziologie.

Doch erst einmal der Reihe nach. Benkel geht davon aus, dass »das Mimesisprinzip« »für die Erörterung von Fiktionalität im Angesicht sozialer Realität elementar« sei. Er bezieht sich dabei u. a. auf Wolfgang Iser, welcher sich – als Literaturwissenschaftler – die Frage stellt, warum der »Schein« (der in der Fiktionalität der Literatur geschaffenen ›Lügen‹), welcher im literarischen Werk offengelegt wird, »vor dem Bewußtsein Bestand haben kann«? Warum, so seine Frage, lassen wir uns von erfundenen Geschichten faszinieren, fesseln, wo wir

255 | Hubert Zapf (2002): Literatur als kulturelle Ökologie. Zur kulturellen Funktion imaginativer Texte an Beispielen des amerikanischen Romans. S. 54.

256 | Thorsten Benkel (2008): Soziale Welt und Fiktionalität. Chiffren eines Spannungsverhältnisses. S. 140 (Hervorhebung im Original).

doch wissen, dass sie erfunden sind? Warum fiebern wir mit Figuren mit, die es gar nicht gibt? Doch laut Iser scheint dieser Schein »erkenntnistheoretisch nicht zu erledigen« zu sein, woraus er folgert, dass sich in ihm, dem Schein, eine »anthropologische Notwendigkeit« bezeugt: »Der Mensch, so steht zu vermuten, ist ein fiktionsbedürftiges Wesen.«[257] Wenn diese Aussage für sowohl die Produktions- wie auch die Rezeptionsebene von Fiktion – etwa der Literatur – gilt, dann auch die nächste Folgerung Isers: »Nun ist Literatur primär nicht Abbild der Wirklichkeit, sondern stets Reaktion auf diese. Das heißt, Literatur ist immer schon Interpretation«. Und, so Iser weiter: »Interpretation ist eine internalisierte Form unseres Weltverhaltens, das insofern in der Literatur vorgebildet ist, als diese durch ihre Reaktion auf Welt den Wechselfällen der Lebensrealitäten folgt.«[258] Daraus folgert Iser etwas, das er in seinem umfangreichen Werk »Das Fiktive und das Imaginäre« in großer Ausführlichkeit verfolgt hat, nämlich: »[N]ur im Medium des Scheins vermag sich die *conditio humana* in ihre Vielgestaltigkeit zu übersetzen, um dadurch eine Anschauung von dem zu vermitteln, wozu sich der Mensch macht und versteht. Insofern ist Theorie der Literatur literarische Anthropologie.«[259] Der Soziologie Benkel knüpft an diese Überlegungen Isers an und stellt im Hinblick auf den Roman als das die heutige Vorstellung von Fiktionalität prägende Genre fest:

»Er [der Roman – G. W.] lässt den Rückschluss auf jene Lebenssituation zu, aus der die vielfältigen Lebenssituationen der erzählten Geschichte letztendlich abgeleitet sind. Mit anderen Worten, er inkorporiert die Sicht seines Autors auf dessen soziale und psychologische Situation sowohl bewusst als auch unbewusst: Bewusst dahingehend, dass die Handlung eine inhärente Wirklichkeit aufweist, die sowohl in einem Verhältnis zur vom Autor *en passant* durchlebten Alltagswirklichkeit (bei Schütz die *paramount reality*) als auch zu seinem persönlichen Erfahrungsspektrum und dessen Verarbeitung steht. […] *Unbewusst* hingegen dringt die Wirklichkeit in die Zeilen des Romans genauso wie in die ›Dunkelkammer‹ des Bewusstseins ein: Sie nimmt als eine im Prozess des Erfahrens festgesetzte, nicht artikulierte und sich unterschwellig auswirkende Größe ihren Platz ein und lauert darauf, von Interpreten entdeckt zu werden.«[260]

Benkel spricht dabei keineswegs vom Phänomen der Autofiktion, das zunehmend in den Fokus der Literaturwissenschaft rückt und worunter eine fiktionale Autobiographie verstanden wird.[261] Er geht davon aus, dass »der künstlerische

257 | Wolfgang Iser (1992): Theorie der Literatur. Eine Zeitperspektive. S. 21.
258 | Iser (1992): S. 26.
259 | Iser (1992): S. 24 (Hervorhebung im Original).
260 | Benkel (2008): S. 67 (Hervorhebungen im Original).
261 | Vgl. Frank Zipfel (2009): Autofiktion. Zwischen den Grenzen von Faktualität, Fiktionalität und Literarität? In: Simone Winko; Fotis Jannidis; Gerhard Lauer (Hg.): Gren-

Schaffensprozess als Erfahrung zu bewerten ist, die reflexiv andere Erfahrungen inkorporiert – weshalb das Kunstwerk die *Verkörperung* des Einflusses der ›Erfahrungsvergangenheit‹ auf den Schaffensprozess darstellt«.[262] Etwas simplifizierend fasst Benkel diese Vorstellung zusammen: »Der Verfasser einer Geschichte entnimmt seiner realen Lebenswelt ›harte Fakten‹, die im fiktionalen Text notwendig aufgeweicht werden, und verziert damit die erfundene Welt.«[263]

Im Zusammenhang mit den SR-Texten kann man diese Vorstellung durchaus gebrauchen, sind die dargestellten ›Welten‹ ja eher einfach und die Texte – auch wenn sie als Romane bezeichnet werden – eher kurz (meist im Bereich von zwanzig bis fünfzig Seiten). Vieles, was in den Schulhausromanstorys vorkommt, sind tastsächlich ›harte Fakten‹ aus der Lebenswelt der Jugendlichen – etwa die bevorzugte Kleidung, der Stellenwert von Schule, Eltern, Freundinnen/Freunden, Einkaufszentren als bevorzugte Treffpunkte etc. –, welche diese in ihre fiktionalen Geschichten integrieren und ihnen dort eine Funktion geben.

Diese ›harten Fakten‹ sind es, welche gleichaltrige Jugendliche bei der Lektüre von SR-Texten sofort wiedererkennen – als Teil ihrer eigenen Lebenswelt. Bereits 2004 hat eine der führenden Wissenschaftlerinnen im Bereich Leseförderung im deutschsprachigen Raum, Cornelia Rosebrock, festgestellt, dass sich im Rahmen ihrer Forschung gezeigt habe, dass »Nicht-LeserInnen [gemeint sind Schüler/-innen, deren Sprach- und Lesekompetenz als mangelhaft eingestuft werden – G. W.] Texte dann mit eigener Beteiligung gelesen [haben], wenn sie einen lebensweltlich stimmigen Zugang zur eigenen Lebenswelt und Interessensphäre öffneten«[264]. Warum dies so ist, erklärt die österreichische Bildungsforscherin und Kommunikationswissenschaftlerin Margit Böck in der im Kapitel zur *literacy* (Kapitel 2.3.1) vorgestellten (österreichischen) Studie im Anschluss an PISA 2006: »Die LeserInnen können dabei Erfahrungen und Wissen aus ihrem Alltagsleben mit den Inhalten des Textes verbinden und bekommen Rückmeldungen von den anderen über deren eigene Rekons-

---

zen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen. S. 285-314. Zipfel ortet den Ursprung des Begriffs Autofiktion im Jahr 1977 beim französischen Literaturwissenschaftler Serge Doubrovsky und versteht darunter eine Kombination von Autobiographie und Roman.

262 | Benkel (2008): S. 58 (Hervorhebung im Original).

263 | Benkel (2008): S. 71.

264 | Cornelia Rosebrock (2004): Ausblick: Zehn Thesen zur Förderung der Literacy bei HauptschülerInnen. In: Irene Pieper; Cornelia Rosebrock; Heike Wirthwein; Steffen Volz (Hg.): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. S. 197-205. Hier: S. 202. Diese Studie, die 2000 bis 2002 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurde, war angeregt von den Ergebnissen der ersten und vielleicht einflussreichsten PISA-Studie 2000.

truktion und Interpretation des Textes – und: Sie können sich im aktiven Tun selbst einbringen.«[265]

Diese Kombination aus einer Verbindung des eigenen Wissens (das zum Teil außerschulisch erworben ist) mit dem Inhalt des Textes, die Möglichkeit, sich und die eigene Lebenswelt im Text wiederzuerkennen, sich entsprechend mit Gleichaltrigen darüber austauschen zu können, führt bei der Lektüre von SR-Texten durch gleichaltrige Jugendliche zu sehr starken emotionalen Reaktionen. Und genau diese emotionale Beteiligung wird von den Expertinnen/Experten der literalen Förderung als wesentlich erachtet, geht es am Ende doch darum, Lesen ›emotional positiv‹ zu besetzen – etwa dadurch, dass »der Anspruch an Textverstehen an die Erstrezeption gekoppelt werden [muss], wie es für außerschulisches Lesen selbstverständlich ist«[266]. Die Autorinnen/Autoren dieser Studien, welche als Basis für didaktische Konzepte dienen sollen, stellen sich die Frage, wie Jugendliche zum Lesen bestehender Texte motiviert werden können und wie »Gebrauchs-, Unterhaltungs- und Lernmedien« in die Lebenswelt der Jugendlichen »einzuführen«[267] sind. Es geht ihnen also darum, den Transfer von bestehenden Texten in die Lebenswelt der Jugendlichen bzw. die Fähigkeit zum Anschluss an diese Lebenswelt sicherzustellen.

Dieselben Mechanismen – emotionale Beteiligung durch Anschluss an die Lebenswelt – wirken auch beim Schreiben von SR-Texten. In diesem Fall aber werden die konkreten ›harten Fakten‹ aus der Lebenswelt der Jugendlichen von diesen selber fiktionalisiert, also aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang gelöst: Indem der Treffpunkt vor dem Supermarkt in Dietikon, einem Ort am Stadtrand von Zürich, zum Schauplatz eines fiktionalen Textes wird, verliert er seine singuläre Bedeutung und wird zu einem exemplarischen Beispiel von Jugendtreffpunkten. Laut Wolfgang Iser ist es die Fiktionalität, die dafür verantwortlich ist, dass literarische Texte einen »Unbestimmtheitsbetrag« enthalten: »denn sie lassen sich auf keine lebensweltliche Situation so weit zurückführen, daß sie in ihr aufgingen beziehungsweise mit ihr identisch würden«[268]. Und in dem, was Iser den Unbestimmtheitsbeitrag nennt, lässt sich auch jene produktive Seite von Fiktionalität orten, von welcher die Literaturwissenschaftlerin Birigt Neumann spricht, wenn sie Fiktion als Medium auffasst: »Indem fiktionale Texte unterschiedliche Elemente der Erfahrungswirklichkeit aus ihrem ursprünglichen Kontext lösen und diese im Medium der Fiktion modellhaft zu einem neuen Ganzen zusammenführen, verändern sie diese Elemente produktiv.«[269]

265 | Böck (2007): S. 134.

266 | Rosebrock (2004): S. 202.

267 | Rosebrock (2004): S. 202.

268 | Wolfgang Iser (1970): Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. S. 11.

269 | Neumann (2005): S. 132.

Um zum Beispiel des Supermarktes zurückzukommen: Indem dieser Treffpunkt zum Ort einer fiktionalen Handlung wird, verändert er sich nicht nur im Hinblick auf den Interpretationsspielraum, der im Rezeptionsprozess geschaffen wird, sondern er ändert sich auch für die den Schulhausroman schreibenden Jugendlichen selber, welche diesem Ort in ihrem Text eine besondere Bedeutung zuweisen: Durch den Prozess der Fiktionalisierung sind sie gezwungen, ihr Verhalten (das tägliche Herumlungern vor dem Supermarkt, einer Filiale von Coop) und den Ort selber zu reflektieren und beides einer – mitgedachten – Leserschaft verständlich zu machen.

»Isha, Tamara, Eli, Jan und Christian treffen sich, noch bevor die Schule anfängt, vor dem Coop. Dort haben sie immer viel Fun miteinander. Es gibt einen großen Platz, es kommen viele Leute vorbei, die man ärgern kann, man kann miteinander Scherze machen und einfach zusammensein. Klar, es gibt auch andere gute Orte, zum Beispiel beim Schulhaus Zentral oder Lubercen. Da treffen sich die Freunde manchmal, um Fussball zu spielen oder um ihre Ruhe zu haben. Dort stört sie niemand, keiner kommt, den sie nicht kennen. Das ist gut. Aber der Coop ist immer noch die Number One.«[270]

Will man in der Analyse der SR-Texte die unterschiedlichen Ebenen der darin verarbeiteten Lebenswelt erkennen und angemessen interpretieren, muss man sich an eine Regel halten, welcher der amerikanische Soziologe Norman K. Denzin als Kriterium für den Umgang mit Texten, die im Rahmen von »experimentellem Schreiben im Rahmen der Ethnographie«[271] entstehen, formuliert hat, in welchem es darum gehen wird, wie die Texte, die im Rahmen des SR-Projekts entstehen, zunächst einmal überhaupt sichtbar gemacht werden können: »Mehr in die Tiefe gehen könnten wir, wenn wir das Schreiben und die damit verbundenen Aufführungen normalisieren, ganz vergessen, dass diese Art des Schreibens zuvor ›für »schlechtes« Schreiben und unangemessene Soziologie gehalten wurde‹«.[272]

Und genau darum soll es im nächsten Kapitel gehen: um die Frage der Normalisierung von Texten, welche im literarischen und schulischen Diskurs als »schlechtes Schreiben« gelten.

---

270 | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City, Klasse SB3f, Schulhaus Zentral A, Dietikon, Kanton Zürich, 2007, Schreibcoach: Renata Burckhardt. In: SR-Doppelheft Nr. 26/27.

271 | Dies wird dort auch »performative Ethnographie« genannt.

272 | Norman K. Denzin (2008): Lesen und Schreiben als performativer Akt. In: Rainer Winter; Elisabeth Niederer (Hg.): Ethnographie, Kino und Interpretation – die performative Wende der Sozialwissenschaften. Der Norman K. Denzin-Reader. S. 203-238. Hier: S. 208.

3. Der Prozess der Normalisierung

Der Begriff der Normalisierung, so wie ich ihn im Folgenden verwenden möchte, geht auf Michel Foucault zurück, und zwar auf seine Definition von Normalisierungsmacht, wie er sie im Rahmen von »Überwachen und Strafe«[1] entwickelt hat. Die von Foucault geschilderte Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft hin zur Normalisierungsmacht läuft mit der von mir in Kapitel 1.2 beschriebenen »Subjektwerdung des Menschen durch Bildung« parallel bzw. ist damit unlösbar verknüpft. Hier soll nun aber der Begriff der Normalisierung ganz explizit auf die Arbeit an und mit den im Rahmen des SR-Projekts entstandenen Texten angewendet und erläutert werden, und der Fokus soll, da es sich bei den SR-Texten um schriftliche Texte handelt, auf der Sprache bzw. der Schriftlichkeit liegen. Ich möchte aber zunächst noch einmal die Überlegungen Foucaults im Zusammenhang mit der Normalisierung und den damit verbundenen Mechanismen des Zugangs zur Norm bzw. des Ausschlusses von derselben zusammenfassen.

»Zusammen mit dem Überwachen wird am Ende des klassischen Zeitalters die Normalisierung zu einem der großen Machtinstrumente. An die Stelle der Male, die Standeszugehörigkeiten und Privilegien sichtbar machten, tritt mehr und mehr ein System von Normalitätsgraden, welche die Zugehörigkeit zu einem homogenen Gesellschaftskörper anzeigen, dabei jedoch klassifizierend, hierarchisierend und rangordnend wirken. Einerseits zwingt die Normalisierungsmacht zur Homogenität, anderseits wirkt sie individualisierend, da sie Abstände mißt, Niveaus bestimmt, Besonderheiten fixiert und die Unterschiede nutzbringend aufeinander abstimmt.«[2]

Diese Aussage Foucaults, die sich auf eine grundsätzliche gesellschaftliche Transformation im Laufe des 19. Jahrhunderts bezieht, liest sich nicht zufällig wie eine Beschreibung der Schulentwicklung nach 2000. In diesem Zusammenhang sei auch auf den Hinweis von Elisabeth von Stechow, Professorin im

1 | Foucault (1977).

2 | Foucault (1977): S. 237.

Fachbereich Heil- und Sonderpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen, verwiesen, die in »Erziehung zur Normalität« den von Foucault beschriebenen Normalisierungsmechanismus auch mit dem Beispiel einer Schulordnung des 18. Jahrhunderts in einen Zusammenhang bringt:

»Eine der Haupteigenschaften von Normalisierungen besteht in der Vernachlässigung von qualitativen Unterschieden zugunsten einer kontinuierlichen Skalierung quantitativer Abstände. Um den Verzicht auf die individuellen Qualitäten zugunsten einer quantitativen Verteilung zu verdeutlichen, soll noch einmal kurz das Beispiel einer Schulordnung des 18. Jahrhunderts bemüht werden. Dort wurde das Lerntempo von guten und schlechten Schülern bei der Aneignung eines gewissen Pensums mit einer möglichen Differenz von bis zu fünf Jahren angegeben, die in der Schule beobachtet worden ist. Um die Einrichtung von Altersklassen zu verwirklichen, muss auf die Beachtung der individuellen Qualitäten im Klassenverband verzichtet werden. Alle Kinder erlernen zur gleichen Zeit das Gleiche, die Schnellen müssen warten, die Langsamen müssen sich beeilen. Die Zusammenfassung der Schülerleistungen in homogene Gruppen war nur über die qualitative Vereinfachung des Feldes ›Schülerleistungen‹ zu erreichen. Der typische normalistische Effekt, der in der Herstellung einer starken Mitte besteht, gewährleistet einerseits die Stabilität solcher homogenen Gruppierungen, führt aber andererseits zu Klagen über die Mittelmäßigkeit.«[3]

Gerade die PISA-Studien, denen ja eine vereinheitlichte Messmethode von Leistung zugrunde liegt, hatten zur Folge, dass – mit dem Ziel der Verbesserung der PISA-Ergebnisse – in vielen Schulbereichen auch außerhalb von PISA verstärkt vereinheitlichte Testmethoden eingeführt wurden. Das heißt, die »Abstände« zwischen den Leistungen Einzelner und auch einzelner Gruppen von Schülerinnen/Schülern werden nach festgelegten Kriterien vermessen, es werden klare Niveaustufen eingeführt, Besonderheiten fixiert etc. Die Folgen, nämlich dass diese Maßnahmen gleichzeitig homogenisierend und individualisierend wirken, sind in der Schweiz seit der Jahrtausendwende besonders gut zu verfolgen, da in diesem relativ kleinen Land kantonal[4] lange äußerst unterschiedliche Lehrpläne existierten (und zum Teil immer noch existieren). Als Reaktion auf den sogenannten PISA-Schock hingegen entstand das Bedürfnis, Lehrpläne und Bildungsziele überkantonal bzw. national zu vereinheitlichen – und zwar im Rahmen von »HarmoS«, einer »interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung, also Vereinheitlichung, der obligatorischen

3 | Elisabeth von Stechow (2004): Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit. S. 194.

4 | Das heißt auch in vielen sehr kleinen Kantonen, die nur wenige hunderttausend Einwohner/-innen umfassen.

Schule«[5]. Diese Vereinbarung strebt mithin eine größere Homogenisierung an. Gleichzeitig bedeutet die zunehmend vereinheitlichte Kontrolle von Leistungen (im Rahmen des Bildungsmonitorings) aber auch eine stärkere Individualisierung: Wer den ›Normen‹ der neuen homogenisierten Lernanforderungen (wie sie im vereinheitlichten Bildungsmonitoring getestet werden) nicht genügt, wird besser erfasst und kann individuell besser betreut werden. Diese Betreuung wirkt trotz energischer Gegenmaßnahmen (wie einer möglichst euphemistischen Namengebung) in der Regel stigmatisierend: Wer zusätzlicher Förderung bedarf (egal ob in der Unterrichtssprache, der Erstsprache, im psychologischen oder logopädischen Bereich oder in einzelnen Fächern), fällt aus der Norm heraus, muss also mit Gegenmaßnahmen »normalisiert« werden – um in Foucaults Terminologie zu bleiben. Individualität wird so nicht anhand von »außerordentliche[n] Taten«, sondern »durch ›Abstände‹« sichtbar gemacht, wie Foucault sagt, und »das Kind [wird] mehr individualisiert als der Erwachsene, der Kranke mehr als der Gesunde, [...] der Delinquent mehr als der Normale«[6]. Diese Feststellung Foucaults von 1976 erweist sich auch fast vierzig Jahre später weiterhin als aktuell, das heißt den öffentlichen Diskurs beherrschend, was Medienberichte beweisen, die sich der Tatsache annehmen, dass in der heutigen Schulsituation immer mehr Kinder aus dem Rahmen fallen, also der Norm nicht mehr entsprechen.[7] Dieses Aus-dem-Rahmen-Fallen hat für die

---

5 | Das Hauptaugenmerk liegt darauf, »die Ziele des Unterrichts und die Schulstrukturen [zu] harmonisieren«, eingeschlossen ist dabei auch eine »Harmonisierung der Lehrpläne«. Generell werden »Lehrpläne, Lehrmittel und Evaluationsinstrumente sowie Bildungsstandards [...] aufeinander abgestimmt« (Stichwort: Lehrplan 21). Außerdem ist ein »systematische[s] und kontinuierliche[s], wissenschaftlich gestützte[s] Monitoring über das gesamte schweizerische Bildungssystem« vorgesehen. Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat). S. 5-6. http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf (abgerufen: 27. Januar 2015). »Das HarmoS-Konkordat erfüllt alle in Art. 62, Abs. 4 der Bundesverfassung erwähnten Vorgaben für die obligatorische Schule: es harmonisiert erstmals national die Dauer und die wichtigsten Ziele der Bildungsstufen sowie deren Übergänge. Gleichzeitig werden die bisherigen nationalen Lösungen bezüglich Schuleintrittsalter (heute erfülltes 6. Altersjahr) und Schulpflicht (heute 9 Jahre) aktualisiert, vgl. Schulkonkordat von 1970.« »Über den Beitritt entscheiden die kantonalen Parlamente. Je nach Kanton unterliegt dieser Entscheid einem fakultativen Referendum.« In: Pressedienst des Generalsekretariats EDK: HarmoS-Konkordat: Fakten, Fragen, Hintergründe. S. 2-3. http://www.nw.ch/dl.php/de/0cpm3-ingldf/edk_faktenblatt_harmos_2008-04.pdf (abgerufen: 27. Januar 2015).

6 | Foucault (1977): S. 248.

7 | Vgl. den Bericht im Zürcher »Tages-Anzeiger« auf www.tagesanzeiger.ch, in welchem zu lesen ist: »Lilo Laetzsch, Präsidentin des Zürcher Lehrerverbandes, sagt gegenüber

betroffenen Schüler/-innen zur Folge, dass eine »psychologische Abklärung«, wie das in der Schweiz genannt wird, für nötig erachtet wird, im Rahmen derer die Kinder und Jugendlichen psychologisch daraufhin untersucht werden, ob sie der gängigen Norm entsprechen. Dabei spielt die Frage der Konzentrationsfähigkeit bzw. der Unruhe der Kinder – Stichwort ADHS-Syndrom – und die damit verbundene weiterhin zunehmende Abgabe von Ritalin an Kinder eine wesentliche Rolle.[8] Auf der Website des Instituts für Heilpädagogik und Psychotherapie Luzern heißt es dazu: »Psychologische Abklärung und Beratung. Eine Testabklärung richtet sich an Eltern, die das Leistungspotential ihrer Kinder in Erfahrung bringen möchten oder ihre eigene Lebenssituation überdenken und verändern möchten.«[9] Und die Stadt Opfikon schreibt auf ihrer Website:

»Der Schulpsychologische Dienst (SPD) der Schule Opfikon-Glattbrugg befasst sich mit der Erfassung und Förderung von Schulkindern mit besonderen Bedürfnissen oder speziellen Risiken und leitet sinnvolle schulische oder therapeutische Massnahmen ein. Der SPD berät Lehrkräfte, Eltern, Fachstellen und die Schulbehörde. Dabei nimmt er eine unparteiische und vermittelnde Position ein. Im Zentrum steht das Wohl des Schulkindes.

---

der Zeitung: ›Schätzungsweise 30 Prozent aller Kinder im Kindergarten werden abgeklärt.‹« O. A.: Jedes dritte Kind wird ›abgeklärt‹. In: tagesanzeiger.ch, 30. Oktober 2011. http://www.tagesanzeiger.ch/leben/bildung/Jedes-dritte-Kind-wird-abgeklaert/story/5895867 (abgerufen: 27. Januar 2015). Und in der Zeitschrift »Der Beobachter« war in einem ausführlichen Beitrag zum selben Thema zu lesen: »Kinder, die aus der Reihe tanzen, werden abgesondert und therapiert – das kommt laut dem Psychologieprofessor Andrea Lanfranchi von der Zürcher Hochschule für Heilpädagogik immer häufiger vor.« Grether, Thomas: Kindergarten und Schule – Welches Kind ist heute noch normal? In: beobachter.ch, 22. November 2006. http://www.beobachter.ch/arbeit-bildung/schule/artikel/kindergarten-und-schule_welches-kind-ist-heute-noch-normal/ (abgerufen: 27. Januar 2015).

8 | So hat etwa der Zürcher Kantonsrat am 14. Januar 2013 vom Regierungsrat eine Nachfolgestudie zu einer aktuellen Untersuchung verlangt, welche den zunehmenden Einsatz von Ritalin bestätigt hatte. Grund für die Forderung der Nachfolgestudie ist u. a., dass von den Erstunterzeichnerinnen/-unterzeichnern des Postulats vermutet wird, Ritalin werde auch rein zur Leistungssteigerung – also zur besseren Befähigung der Erfüllung der Norm – eingesetzt. Vgl. Dorothee Vögeli: Gegen vorschnelle Abgabe von Ritalin. In: nzz.ch, 15. Januar 2013. http://www.nzz.ch/aktuell/zuerich/stadt_region/gegen-vorschnelle-abgabe-von-ritalin-1.17939420 (abgerufen: 27. Januar 2015).

9 | http://www.ihpl.ch/de/kinder/psychologische_abklaerung_und_beratung (abgerufen: 27. Januar 2015).

Aus den Abklärungen und Gesprächen mit Eltern, Lehrkräften und Schulbehörde ergeben sich Beratungen der Familien und Lehrkräfte und/oder sinnvolle Fördermassnahmen für ein einzelnes Kind. Zum Beispiel bei:
- Fragen des Übertritts,
- der Einweisung in eine Kleinklasse,
- der Planung und Begleitung eines Besuchs eines Förderangebots oder
- einer gezielten Therapie.«[10]

An den Bespielen ist klar erkennbar, dass es sich bei den Problemen in der Regel um Mängel in der Erbringung schulischer Leistungen handelt, die zunächst »abgeklärt« werden (Frage des Übertritts – in die nächste Schulstufe, Kleinklasse oder Förderangebot), sodass entsprechende Maßnahmen ergriffen werden können. Die Therapie weist ebenfalls auf Mängel hin, welche die Leistungsfähigkeit beeinträchtigen. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind sehr oft von diesem Prozess der Abklärung betroffen im Hinblick auf ihre Zuteilung zu Fördermaßnahmen bezüglich konkreter Fachkompetenzen – etwa der Sprache –, in welchen sie die Norm nicht erfüllen. Auch sie werden also in ihrer Abweichung von der Norm »individualisiert«. Diese Individualisierung könnte man im Sinne von Foucault auch dahingehend verstehen, dass jemand als Subjekt in Erscheinung tritt. Entsprechend hat Foucault seine Arbeit einmal folgendermaßen zusammengefasst:

»Meine Absicht war es vielmehr, eine Geschichte der verschiedenen Verfahren zu entwerfen, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden. [...] Nicht die Macht, sondern das Subjekt ist deshalb das allgemeine Thema meiner Forschung. Aber die Analyse der Macht ist selbstverständlich unumgänglich. Denn wenn das menschliche Subjekt innerhalb von Produktions- und Sinnverhältnissen steht, dann steht es zugleich auch in sehr komplexen Machtverhältnissen.«[11]

Im Zusammenhang mit der Normalisierungsmacht wird das In-Erscheinung-Treten als Subjekt – indem die Abweichung von der gewünschten Norm sichtbar wird – von Foucault grundsätzlich als problematisch angesehen. Und doch gibt es Beispiele, in welchen dieses In-Erscheinung-Treten als Subjekt wünschenswert erscheint, etwa im Zusammenhang mit Kunst, wo Künstler/-innen gerade durch ihr normabweichendes Verhalten als Subjekt in Erscheinung treten. Im Zusammenhang mit dem Schreiben (in der Literatur, aber auch im

10 | http://www.opfikon.ch/schule/de/diensteueber/dienste/welcome.php?dienst_id=1836 (abgerufen: 27. Januar 2015).

11 | Michel Foucault (1987): Das Subjekt und die Macht. Nachwort. In: Hubert L. Dreyfus; Paul Rabinow: Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. S. 243-261. Hier: S. 243.

wissenschaftlichen Bereich) ist es die Funktion der Autorschaft, mit welcher das Subjekt sichtbar wird. Dieser Faktor wird im Zusammenhang mit dem SR-Projekt noch von Bedeutung sein.

Zu den Maßnahmen der Normalisierung, wie Foucault sie für die Disziplinarmacht, wie sie sich im 19. Jahrhundert entwickelte, beschreibt, gehört auch die Prüfung, die Basis unseres Bildungssystems, von Beginn an. Laut Foucault ist »die Prüfung [...] ein Mechanismus, der eine bestimmte Form der Machtausübung mit einem bestimmten Typ der Wissensformierung kombiniert«[12], und er stellt fest: »Die Prüfung macht auch die Individualität dokumentierbar.«[13] Wenn Foucault hier davon spricht, dass die »Individuen [...] in ein Netz des Schreibens und der Schrift«[14] gesteckt werden, dann denkt er in erster Linie an die Entwicklung der Medizin im 19. Jahrhundert und an die dabei verwendeten Dokumentationstechniken.[15] Das trifft in doppelter Weise auch auf die Schüler/-innen zu: Ihre Leistungen werden nicht nur schriftlich (und elektronisch) vermessen, die Kulturtechnik des Schreibens und der Schrift (dazu gehört auch das Lesen) machen die vereinheitlichte Messung von Schulleistungen überhaupt erst möglich und deren Beherrschung wird entsprechend gleich mitvermessen. Dasselbe Phänomen beschreiben auch Collins und Blot in ihrer Studie zu »Texts, Power and Identity« in den USA des 19. und 20. Jahrhunderts,[16] wenn sie für eine Phase, die sie von 1880 bis 1960 ansetzen, im Hinblick auf eine Tendenz zur Quantifizierung von *literacy* festhalten:

> »In the testing and quantifying approach, which employs a ›normalizing' practice as just described in the preceding quote [Verweis auf Foucault – G. W.], problems with reading or writing standard English texts are interpreted in a medical framework. In this framework, rates of individual errors become evidence of so-called deficiencies and disabilities, that is, of *ab*normalities. These, in turn, require a special class of medical-educative intervention – remediation – which emerges as a construct early in the century and now pervades our thinking about literacy and schooling«.[17]

Heute machen alle Schüler/-innen ganz selbstverständlich die Erfahrung dieser schulischen Vermessungsmaßnahmen. Diese prägen, wie Collins/Blot

12 | Foucault (1977): S. 241.

13 | Foucault (1977): S. 243.

14 | Foucault (1977): S. 243.

15 | Diese Entwicklung findet aktuell in der Diskussion um den ›gläsernen Patienten‹ ihre Fortsetzung.

16 | Collins/Blot (2003).

17 | Collins/Blot (2003): S. 86 (Hervorhebung im Original). Ich werde den Begriff »remediation« in Kapitel 4 in einem anderen Zusammenhang und einer völlig anderen Bedeutung verwenden.

konstatieren, die allgemeine Vorstellung von Schule, und im Zentrum steht – neben mathematischen Fähigkeiten – der normgerechte Einsatz der Standardsprache im Rahmen von Lesen und Schreiben. Wer bei dieser Vermessung als ungenügend eingestuft wird, wird mit Fördermaßnahmen konfrontiert. Viele am Schulhausroman Schreibende (in der Folge SR-Schreibende genannt) haben entsprechend häufig mit solchen Fördermaßnahmen Bekanntschaft gemacht (teils auch mit schulpsychologischen Abklärungen). Einzelne SR-Projekte wurden mit sogenannten Kleinklassen durchgeführt, wie eine spezifische Fördermaßnahme in vielen Kantonen der Schweiz genannt wird. Diese Jugendlichen sind es also gewohnt, im Zusammenhang mit Schule und mit Schreiben immer dann als Subjekt wahrgenommen zu werden, wenn sie der Norm der »Normalisierungsschule« (Foucault) nicht entsprechen, indem sie als mangelhaft eingestufte Leistungen erzielen.

3.1 ›Schlechtes Schreiben‹ im Feld der legitimen Kultur

Beschäftigt man sich (literatur-)wissenschaftlich mit intentionaler bzw. spezifischer Kinder- und Jugendliteratur, bekommt man regelmäßig das Gefühl, zwischen Stuhl und Bank zu sitzen. Denn durch ihre Brückenfunktionen muss diese Literatur vielfältigen Ansprüchen gerecht werden – die literarische Qualität im Sinne der Avantgarde, also die Normabweichung im künstlerischen Sinne, steht dabei selten im Zentrum, was mit ein Grund für das geringere Ansehen der Kinderliteratur ist (nach dem Motto: »Ist ja *nur* Kinderliteratur!«). Statt die literarische Qualität zu thematisieren, sieht man sich bei der Analyse kinderliterarischer Texte immer wieder vor die Frage nach dem pädagogischen Potential der Texte gestellt, nach ihrer didaktischen Verwertbarkeit und gesellschaftlichen Relevanz – oder auch der politischen Korrektheit.[18] Dabei handelt es sich um Fragen, die in der literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit kanonisierten Texten der legitimen Kultur, die unserer Vorstellung von ›gutem Schreiben‹ entsprechen, offiziell nicht gestellt werden – außer man hat es mit Texten zu tun, welche der Populärkultur zugerechnet werden, was auch in

18 | Ein Beispiel aus der jüngeren Vergangenheit, das die Manie politischer Korrektheit in der Kinderliteratur zeigt, ist die Entscheidung des Thienemann-Verlags, im Klassiker »Die kleine Hexe« des deutschen Autors Otfried Preußler eine Passage abzuändern, in welcher Kinder im Fasching als »Neger« verkleidet sind – und das wohlgemerkt in einer Geschichte, die von einer Hexe handelt, die auf einem Besen reitet und Dinge verhexen kann. Vgl. Tilman Spreckelsen: Wir wollen vorlesen und nichts erklären müssen. In: faz.net, 9. Januar 2013. http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kleine-hexe-ohne-negerlein-wir-wollen-vorlesen-und-nichts-erklaeren-muessen-12019434.html (abgerufen: 27. Januar 2015).

der literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Texten für Erwachsene zunehmend der Fall ist. Denn dann können ebenfalls Fragen jenseits der Qualität des Schreibens auftauchen, etwa solche bezüglich der gesellschaftlichen Relevanz von Themen im Zusammenhang mit politischer Korrektheit bzw. einer als gefährlich angesehenen weltanschaulichen Beeinflussung.[19]

Man tritt hingegen in einen völlig anderen Diskurs ein, wenn man es mit Texten zu tun hat, die von Jugendlichen verfasst wurden, die zumindest teilweise zu jener Gruppe gehören, welche – das betrifft speziell die männlichen Jugendlichen – als soziale Risikogruppe[20] eingestuft und auch im öffentlichen

19 | Ich denke da an die Diskussion über die Propagierung sexueller Enthaltsamkeit in der »Twighlight Series« und den generellen Einfluss der Zugehörigkeit zur Religionsgemeinschaft der Mormonen der Autorin Stephanie Meyers. Allerdings wird die »Twighlight Series« noch halb zur Jugendliteratur gezählt. Vgl. Angela Aleiss: Mormon Influence, Imagery Run Deep Through ›Twilight‹. In: huffingtonpost.com, 24. Juni 2010. http://www.huffingtonpost.com/2010/06/24/mormon-influence-imagery_n_623487.html (abgerufen: 27. Januar 2015). Die Fragen einer Indoktrinierung im Hinblick auf esoterisch-machtpolitische Verschwörungstheorien in den Romanen Dan Browns gehören ebenso in diesen Zusammenhang wie die Frage weiblicher Unterwerfungsmechanismen in E. L. James' Roman »The Fifty Shades of Grey«. Vgl. o. A.: Lust auf Unterwerfung. In: freundin.de, 4. Juli 2012. http://www.freundin.de/psycho-liebe-sex-ohne-tabus-lust-auf-unterwerfung-45122.html (abgerufen: 27. Januar 2015). Zu Dan Brown vgl. Ingrid Tomkowiak (2011a): Dan Brown als Hauptlektüre in der Schule? Zur politischen Relevanz von Verschwörungstheorien. In: Ingrid Tomkowiak (Hg.): Perspektiven der Kinder- und Jugendmedienforschung. S. 237-254. Ingrid Tomkowiak (2012): »Wenn Dan Brown eine Sekte wäre – würde ich beitreten!« Zur politischen Relevanz von Verschwörungsromanen. In: Andreas Dörner; Ludgera Vogt (Hg.): Unterhaltungsrepublik Deutschland. Medien, Politik und Entertainment. S. 292-305.

20 | Mangelnde berufliche und soziale Qualifikation und Integration von Jugendlichen als Risikofaktoren wurden in den vergangenen Jahren auch in der Schweiz in verschiedenen Forschungsprojekten untersucht, vgl.: Fritz Oser et al. (2004): Die Zeitbombe des »dummen« Schülers: eine Interventionsstudie zur Erhöhung von Resilienz bei drohender oder erfahrener Erwerbslosigkeit unterqualifizierter Jugendlicher. Synthesis 13. Online unter: http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp43_oser_synthesis13.pdf (abgerufen: 27. März 2013). Urs Moser (2004): Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung: eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Hansjakob Schneider; Bertschi-Kaufmann, Andrea; et. al. (2009): Die erfolgreiche literale Entwicklung von risikobehafteten Jugendlichen – motivationale Aspekte. In: Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée 89. S. 65-97. Wassilis Kassis (2008): Gewaltfreie Jugendliche – Persönlichkeitsmerkmale und sozialer Kontext. Wi(e)der die neue Einfachheit in der Gewaltdebatte. In: Arbeitsgemeinschaft gegen die Ausnützung von Abhängigkeitsverhältnis-

Diskurs[21] als solche wahrgenommen werden und die, vereinfacht gesagt, nach den Normvorstellungen von Schule und Öffentlichkeit nur ›schlecht‹ schreiben können und entsprechend im schulischen Kontext auch nicht schreiben wollen. Die Distanz zwischen dem ›schlechten Schreiben‹ der Jugendlichen und den Ansprüchen der legitimen Kultur, die in SR-Projekten von den Schreibcoaches repräsentiert wird, wirkt auf den ersten Blick so groß, dass eine Annäherung unmöglich erscheint. Denn die Anwesenheit eines Schriftstellers/einer Schriftstellerin in der Klasse und das gemeinsame Schreiben im Rahmen eines SR-Projekts führt logischerweise nicht automatisch dazu, dass diese Jugendlichen Texte produzieren, welche den Anforderungen an literarisches Schreiben im Sinne der legitimen Kultur gerecht würden. Wie in Kapitel 2.2 bereits festgehalten, werden sprachliche Normabweichungen von Jugendlichen, die den Mindestansprüchen der Pflichtschule nicht genügen, nicht als kreative Abweichungen wahrgenommen, sondern als Defizit. Dies soll in einem Beispiel vorgeführt werden.

Der folgende kurze Text wurde von einem Jugendlichen aus einem der SR-Projekte verfasst, und zwar in einer frühen Phase erster Textversuche, welche die Schüler/-innen überhaupt zum Schreiben bewegen sollen.[22] Der Schüler beschreibt darin den Ort und die Umstände seines jährlichen Sommerferienaufenthaltes. Es empfiehlt sich, den Text ganz einfach zu lesen und sich dabei zu überlegen, ob er sprachlich und inhaltlich dem Anlass (Erzählen vom Ort des Ferienaufenthalts) angemessen ist, ob er sich problemlos in Lesegewohnheiten einfügt oder Irritationen auslöst – und wenn ja, welche.

»Die Ferien verbringe ich in Antalya in der Türkei. Ich wohne im Haus meines Onkels.
Es ist ein dreistöckiges Haus mit Garten. Das Haus ist orange und schwarz.
Ich schlafe im Zimmer meines Cousins. Das Zimmer ist nicht sehr gross.

---

sen (Hg.): Wenn Kinder Opfer von Gewalt sind. S. 10-14. Anna Maria Riedi; Katharina Haab (2007): Jugendliche aus dem Balkan: Migration und Integration als Herausforderung für die Jugendhilfe. Thomas Meyer (2004): Wie weiter nach der Schule?: Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE/L'école ... et après?: résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE. Synthesis 6. Online unter: http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp43_meyer_synthesis6.pdf (abgerufen: 27 März 2013).

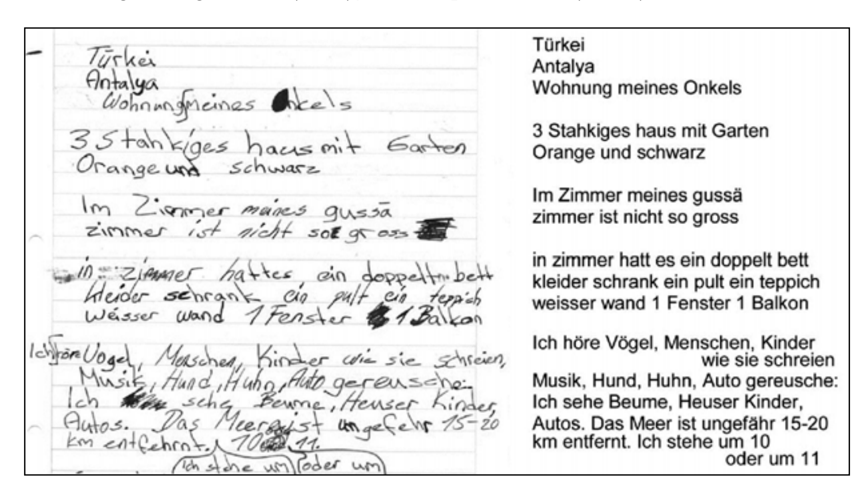
21 | Zahlreiche und regelmäßige Medienberichte über Jugendprobleme und Jugendgewalt haben das Bild bildungsferner Jugendlicher geprägt und tragen auch zu deren Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche bei.

22 | Der Text ist deshalb in dieser Form nicht in einem Schulhausroman enthalten. Einzelne Sätze daraus finden sich aber im SR-Nr. 45: Tanz im Vulkan. Zwei Ferienromane in einem, Klasse Sek C1A, Schulhaus Zentral A, Dietikon, Kanton Zürich, Schuljahr 2008/09, Schreibcoaches: Richard Reich (Bubengeschichte), Johanna Lier (Mädchengeschichte). In: SR-Doppelheft Nr. 44/45.

Ich höre Vögel, Menschen, Kinder, wie sie schreien, Musik, einen Hund, Hühner, Autogeräusche.
Ich sehe Bäume, Häuser, Kinder, Autos. Das Meer ist ungefähr 15 bis 20 km entfernt.«

Beim Lesen, aber besonders beim Lautlesen kann man gut feststellen, dass es sich bei diesem Text nicht einfach um den durchaus angemessenen Beitrag eines Schülers der Sekundarstufe I zum Thema Ferien handelt, sondern dass dieser Text literarische Qualitäten besitzt: Er ist persönlich, es ist ein klarer, rhythmischer Aufbau zu erkennen (mit exakt komponierter Aneinanderreihung akustischer und optischer Eindrücke hin zu einem eindeutigen Höhepunkt), er weist stilistische Prägnanz (Lakonie) und eine thematische Geschlossenheit auf. Kurz: Der Text evoziert bei den Lesenden intensive Bilder und schafft in wenigen Zeilen eine lebendige Vorstellung des beschriebenen Ortes. Interessant ist es nun, diesen Text mit seinem handgeschriebenen »Original« zu vergleichen (die Transkription dient nur der besseren Lesbarkeit).

Abbildung 2: Originaltext (links)/Transkription G. W. (rechts)



Schon die Tatsache, dass dieser handschriftliche Text für Lesegewohnte beim ersten Überfliegen kaum zu entziffern ist, beweist, dass er in dieser Form keineswegs als Text mit literarischen Qualitäten wahrgenommen würde. Beim Entziffern wird man mit so vielen Regelverstößen konfrontiert – ein wirres, unsauberes Schriftbild, eine chaotische Orthographie, mangelhafte Grammatik –, dass etwaige sprachliche und inhaltliche Qualitäten des Textes in den Hinter-

grund rücken, also eigentlich unsichtbar werden.[23] Darauf komme ich später zurück. Selbst in seiner wort- und buchstabengetreuen Transkription würden die Qualitäten des Textes kaum viel Aufmerksamkeit erregen – es sei denn als ein Beispiel für spezifische sprachliche Defizite von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Und doch löst speziell dieses Originalmanuskript, wo immer es bisher gezeigt wurde,[24] gerade bei Vertreterinnen/Vertretern der Bildungselite starke emotionale Reaktionen aus. Während einige durchaus schockiert sind von den sprachlichen Mängeln eines Schülers, welcher den Großteil der Pflichtschule bereits hinter sich hat, und laut über Möglichkeiten zur Verbesserung der schulischen Leistungen von Migrantenkindern nachzudenken beginnen, kann der handgeschriebene Urtext aber auch eine völlig entgegengesetzte Reaktion auslösen – ganz besonders dann, wenn die entsprechenden (Versuchs-)Personen den von mir bearbeiteten, an die gängigen Regeln von Grammatik und Syntax angepassten Text bereits kennen, mit Inhalt und Qualitäten also bereits vertraut sind, bevor ihr Blick auf die Originalversion fällt. In diesem Fall können sich die Personen nämlich so weit von ihrer Fixierung auf Normverstöße lösen, dass sie in der Lage sind, die spezifischen Qualitäten des Urtextes wahrzunehmen: Sie bemerken, dass die normgerechte Bearbeitung den Text zwar lesbarer, aber um einige, auch symbolische Aussagen ärmer macht. Schriftbild, Textaufteilung ebenso wie Fehler erzählen nämlich noch eine ganz andere Geschichte. Sie atmen eine gewisse Ursprünglichkeit, Unverdorbenheit, der Art brut in der bildenden Kunst nicht unähnlich. Schwärmereien über die poetischen Qualitäten des Textes, über dessen strophischen Aufbau (der übrigens darauf zurückzuführen ist, dass der Text eine Sammlung von Antworten auf mehrere Fragestellungen darstellt) bis hin zu sozialromantischen Vorstellungen, man müsse dem Verfasser der Zeilen das Originelle seines Textes, die lyrischen Qualitäten seiner Sprache auch explizit erläutern,[25] laufen aber insofern ins Leere, als sie

23 | Vergleichbare Regelverstöße in Bezug auf die Lesbarkeit werden bei Schriftstelleroriginalmanuskripten in editorischen Projekten zum Teil mit großem Aufwand entziffert und mit viel Liebe bearbeitet.

24 | Es wurde etwa im Rahmen von Tagungen mit Kultur- und Literaturwissenschaftlerinnen/-wissenschaftlern oder Logopädinnen/Logopäden gezeigt, aber auch generell gegenüber am Projekt interessierten Personen mit einem entsprechenden Bildungshintergrund. Vgl. Wurzenberger (2010).

25 | Das entspricht Vorstellungen, die, vom romantischen Kindheitsbild ausgehend, vor allem in der Reformpädagogik um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert explizit formuliert wurden und die u. a. das Kind als unverdorbenen und ergo als besseren Menschen idealisiert und entsprechend auch seine kulturellen Produktionen als eigentliche, wahre Kunst interpretiert haben. Dazu gehört etwa die Kunsterziehungsbewegung, dazu gehören aber auch die Befürworter/-innen einer entsprechenden Kinderliteratur

die Position, welche der konkrete SR-Schreibende im sozialen Raum und im Feld der legitimen Kultur einnimmt, völlig außer Acht lassen. Dichter oder, etwas prosaischer, Schriftsteller zu sein, also Kunst im Sinne der legitimen Kultur zu produzieren und sich im literarischen Feld zu bewegen, etwa als lyrisch talentierter Schüler, ist für diesen Jugendlichen nicht nur kein erstrebenswertes Ziel – da dieses Feld eindeutig nicht Teil seiner Lebenswelt ist –; er wäre mit einer solchen Aufwertung seiner Fähigkeiten von Seiten der legitimen Kultur auch völlig überfordert. Man darf nicht vergessen, dass dieser SR-Schreibende sehr genau weiß, dass er in der leistungsschwächsten Klasse der Pflichtschule gelandet ist und dass er sich bewusst ist, was das für ihn und seine (berufliche) Zukunft bedeutet. Oder, um es in Bourdieus Begrifflichkeit zu sagen: Er kennt seinen Ort im sozialen Raum sehr präzise.

Zurück zum Text des jugendlichen SR-Schreibers und zur Tatsache, dass auch ich bei der ersten Lektüre des Urtextes den Inhalt deshalb nicht erkennen konnte, weil ich, als Vertreterin einer Bildungselite, auf die vielen Normverstöße fixiert war. Das bedeutet, dass diese subjektive Wahrnehmung auch eine soziale Dimension enthält, nämlich eine, die etwas mit Angemessenheit von Sprache bzw. mit der Akzeptanz des sprachlichen Ausdrucks zu tun hat. Oder, wie Bourdieu das in seiner Auseinandersetzung mit Sprache und Sprechen formuliert: »Die praktische Beherrschung der Sprache [ist] nie von der praktischen Beherrschung der Sprechsituation zu trennen, in der dieser Gebrauch der Sprache *sozial akzeptabel* ist.«[26]

Auf die konkrete Situation des SR-Schreibenden bezogen bedeutet dies, dass das schulische Umfeld – und erst recht der literarische Markt – nicht zu jenen Sprechsituationen gehört, in welchen die praktische Beherrschung der Sprache, so wie sie sich in diesem Text manifestiert, akzeptabel wäre. Es ist zwar erkennbar, dass der SR-Schreiber mit den Ansprüchen dieser speziellen Situation im Prinzip vertraut ist. So versucht er durchaus, Standarddeutsch zu schreiben und grammatikalische Regeln einzuhalten. Und doch ist dieser Text ein eindrückliches Beispiel dafür, dass dieser Jugendliche die einer solchen Situation angemessene Sprache nicht in sozial akzeptierter Weise gebrauchen kann. Übrigens ändert sich diese Situation nicht grundlegend, wenn man SR-Schreibende mündlich erzählen lässt.

In jedem Fall wird seine Art des Sprechens, seine Art des Erzählens in dem, was Bourdieu den »Sprachmarkt« nennt, also jenen »Markt«, auf dem

---

rund um den sogenannten Charon-Kreis, die davon ausgingen, dass »das Kind selber künstlerisch produktiv ist, wenn es nur die Gelegenheit dazu hat«. Vgl. Gisela Wilkending (1997): Kind und Gedicht. Reformpädagogik, Jugendschriftenbewegung und moderne Kunstbewegung der Jahrhundertwende. In: Bernhard Rank; Cornelia Rosebrock (Hg.): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. S. 177-199.

26 | Bourdieu (2005b): S. 90 (Hervorhebung im Original).

entschieden wird, welches sprachliche Produkt welchen Wert hat, als minderwertig wahrgenommen.

»Die Machtverhältnisse, die auf dem Sprachmarkt herrschen [...], manifestieren und realisieren sich in der Tatsache, dass bestimmte Akteure nicht in der Lage sind, auf die von ihnen selbst [...] angebotenen sprachlichen Produkte diejenigen Kriterien anwenden zu lassen, die für ihre eigenen Produkte am günstigsten sind.«[27]

Im Fall des SR-Schreibenden trifft nicht nur zu, dass er die Kriterien, die seinen sprachlichen Produkten günstig wären, selber nicht zur Anwendung bringen kann,[28] weil er nach seinen Erfahrungen in der Schule sicher ist, keine Agency im Feld des Schreibens zu besitzen, sondern es gibt diese Kriterien auf dem offiziellen Sprachmarkt gar nicht: Es gibt keine Möglichkeit, schriftliche Texte wie die obenstehende Originalversion im offiziellen Sprachmarkt so zu präsentieren, dass die diesen Sprachmarkt beherrschenden Bildungseliten diesen Text ernstnehmen würden. Darüber können auch die sozialromantischen Vorstellungen, welche die Urfassung des Beispieltextes bei vielen auslöst, nicht hinwegtäuschen.

Nun gibt es aber im Feld der legitimen Kultur jede Menge von Normabweichungen, die nicht als Defizite, sondern als künstlerische Leistungen eingestuft werden, nämlich im Bereich der Avantgarde, auch der literarischen Avantgarde. In diesem Zusammenhang werden Normabweichungen als eine kreative Leistung wahrgenommen, da sie von Akteuren stammen, welche die Norm beherrschen und welche diese Abweichungen deshalb mehrheitlich bewusst, also in Bezug auf die Norm erzeugen. So gibt es ganze Theorien der Kunst und auch der Literatur, die auf dem Prinzip der Normabweichung aufbauen.[29] Wie in Kapitel 2.3.3 ausgeführt, weisen SR-Texte in vielen Fällen ähnliche sprachliche und inhaltliche Eigenheiten auf, wie sie auch in Werken der literarischen Avantgarde zu finden sind (Stichworte: Mündlichkeit, Nähe von Kunst und Leben). Damit im Rahmen des SR-Projekts die Normabweichungen der SR-Texte zumindest teilweise nicht unter dem Gesichtspunkt des Defizits, sondern des künstlerischen Ausdrucks wahrgenommen werden können, müssen einige Bedingungen erfüllt sein.

So geht es im SR-Projekt ganz wesentlich auch darum, Kriterien zur Anwendung zu bringen, welche für die sprachlichen Produkte der SR-Schreibenden günstig sind. Die Schriftsteller/-innen, die mit den Jugendlichen die Texte

---

27 | Bourdieu (2005b): S. 76.

28 | So wie ich dies im Beispiel weiter oben dadurch erreicht habe, dass ich einem Publikum zuerst eine überarbeitete, korrekte Version eines Textes vorstellte und dann erst das Original, was eine Wahrnehmung der Qualitäten des Urtextes erst möglich machte.

29 | Vgl. Harald Fricke (1981): Norm und Abweichung – eine Philosophie der Literatur.

erarbeiten, erlauben sich deshalb, über Fehler in Orthographie oder Grammatik einfach hinwegzusehen, sie als sekundär zu behandeln. Sie versuchen außerdem, sich von Provokationen – die vor allem von Seiten der männlichen Jugendlichen im Hinblick auf Gewalt- und Sexualphantasien bzw. -klischees erfolgen – nicht irritieren zu lassen und zu dem vorzustoßen, was diese Jugendlichen zu erzählen haben, und zu der Sprache, in der sie es erzählen können. Das ist insofern nicht immer ganz einfach, als die Jugendlichen häufig bereits die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Sprache und die in der sogenannt außerschulischen Lebenswelt erworbenen Kompetenzen im schulischen Umfeld nichts wert sind (vgl. Kapitel 1.8). Dazu gehört ihre Alltagssprache, dazu gehören aber auch die Themen, für die sie sich interessieren, wie Auseinandersetzungen mit Film- oder Fußballstars, aber auch mit Ängsten und Wünschen, und dazu gehören die ›harten Fakten‹ ihrer Lebenswelt – ihre Wohnumgebung, ihre familiäre Situation, ihre Berufschancen, ihre Mediengewohnheiten etc. Viele Bereiche dieser Lebenswelt sind für die häufig aus einem völlig anderen sozialen Umfeld und aus anderen Wohngegenden stammenden Schriftsteller/-innen völlig fremd. Zugleich verfolgen diese Schreibcoaches ein Ziel, das sich vom Sprachunterricht ganz wesentlich unterscheidet: Sie suchen nach originellen Ideen, Formulierungen, Storys – und nicht nach Texten, die dem Erreichen eines Lernziels folgen. Orthographie und Syntax werden also weniger wichtig, während Originalität und Lebendigkeit des individuellen Ausdrucks aufgewertet werden. Mit anderen Worten: Individualisierung wird nicht über den Abstand zur schulischen Norm hergestellt, sondern über eine kreative Leistung, die – wie der obige Text zeigt – die schulische Norm fast völlig außer Acht lassen kann. Das führt dazu, dass die einzelnen SR-Texte vieles enthalten, was nur diese Autorinnen/Autoren, also die am Projekt beteiligten Jugendlichen, erzählen können, weil nur sie dafür kompetent sind – etwa die Beschreibung des Besuchs bei Verwandten in der Türkei.

An diesem vorgestellten Beispiel ist gut nachvollziehbar, dass dieser konkrete SR-Schreibende durchaus über eine Sprache verfügt, um sein Wissen, seine Empfindungen auszudrücken. Die Mehrheit der jugendlichen SR-Schreibenden macht die Erfahrung, dass dort, wo dieses Wissen, aber vor allem diese ihnen eigene Sprache mit einem »offiziellen Markt« konfrontiert wird – bei ihnen ist es in erster Linie die Schule –, jeweils sanktioniert wird. Das heißt, ihr Wissen und ihre Sprache werden als ungenügend eingeschätzt und damit in gewisser Weise zum Verschwinden gebracht, indem der Fokus in erster Linie auf die Normverstöße gerichtet wird. Bourdieu spricht in seinen 1982 veröffentlichten Ausführungen zur Sprache und zum Sprechen in diesem Zusammenhang von einer »compétence populaire« – in der deutschen Übersetzung von »volkstümlicher Sprachkompetenz«. Er bezieht sich dabei zwar weder auf einen Ethnolekt – so die linguistische Bezeichnung sprachlicher Varianten, die als typisch für Sprecher/-innen einer anderssprachigen ethnischen Gruppe ein-

gestuft werden[30] – noch auf eine defizitäre geschriebene Sprache, sondern auf Regionalsprachen im Frankreich der 1970er Jahre. Zudem steht in seinen Ausführungen die sozialwissenschaftliche Befragungssituation im Blickpunkt. Im Kern aber trifft seine Aussage zu dieser »volkstümlichen Sprachkompetenz« auch auf die oben skizzierte Situation der SR-Schreibenden zu: »Zum Eigentlichen der volkstümlichen Sprachkompetenz gehört eben auch, dass sie wie ausgelöscht ist, wenn sie mit einem offiziellen Markt konfrontiert wird, wie ihn etwa – wenn nicht besondere Bedingungen geschaffen werden – auch die Befragungssituation darstellt.«[31] Diese Erfahrung der »Auslöschung« ihrer Sprachkompetenz haben die jugendlichen SR-Schreibenden, vor allem wenn sie einen Migrationshintergrund aufweisen und eine andere Muttersprache haben, bereits gemacht – nämlich im »offiziellen Markt« der Schule.

Im Rahmen der Analyse der Rezeptionsbedingungen des »Türkei-Textes« war bereits die Rede davon, dass der Text in seiner Urfassung aus Sicht eines offiziellen Sprachmarktes kaum lesbar ist, seine Qualitäten schlicht und einfach nicht sichtbar sind. Vergleicht man den handschriftlichen Originaltext mit meiner Bearbeitung, so wird man feststellen, dass tatsächlich relativ wenige Eingriffe nötig waren, um aus diesem auf den ersten Blick ›katastrophalen Geschreibsel‹ einen im Sinne geltender Regeln korrekten Text zu machen, der gleichzeitig durchaus ästhetische Qualitäten aufweist. Für diesen Vorgang der Textbearbeitung, wie er im Rahmen des SR-Projekts üblich ist, möchte ich nun den Begriff Normalisierung im Sinne Foucaults gebrauchen. Doch während Foucaults Fokus im Hinblick auf den Begriff Normalisierung vor allem auf Systeme der Bestrafung gerichtet ist, in welchen sich das entsprechende Machtsystem – etwa die Normalisierungsmacht – sehr deutlich zeigt (Bestrafung spielt ja auch im Bildungssystem der Normalisierungsmacht eine wichtige Rolle[32]), soll der Begriff hier im Sinne einer Anpassung an die Normen des offiziellen Sprachmarktes verstanden werden, mit welchem die normierenden Sanktionen des Sprachunterrichts untrennbar verknüpft sind. Auch Foucault geht in seinen Ausführungen zu Normalisierungsmacht direkt aufs Bildungssystem ein, etwa auf die Prinzipien des Unterrichts, wenn er zur Entwicklung des Unterrichtssystems seit dem 18. Jahrhundert sagt: »Das Normale etabliert sich als Zwangsprinzip im Unterricht zusammen mit der Einführung einer

30 | Ein Beispiel für einen Ethnolekt ist »Kanak-Sprak«, wie die Sprache türkischer Migrantinnen/Migranten in Deutschland bezeichnet wird; ein Beispiel aus der Deutschschweiz wäre der »Balkan-Slang«, auch »Jugo-Slang« genannt. Gewisse ethnolektale Formen wurden in der Folge auch von Schweizer Jugendlichen sowie von Migrantinnen/Migranten aus anderen Regionen als dem Balkan übernommen. Zu Ethnolekten vgl. Kapitel 1.1.1.

31 | Bourdieu (2005b): S. 78.

32 | Vgl. Foucault (1977): S. 229-238.

standardisierten Erziehung«[33]. Entsprechend wird die Prüfung im Rahmen des Unterrichts zur »normierenden Sanktion«. Die Korrektur von Grammatik- und Orthographiefehlern ist eine solche normierende Sanktion, deren Ziel die Beherrschung der Normsprache ist – und damit auch der Schutz dieser Normsprache vor einem möglichen Sprachverfall, einer ›Sprachverluderung‹ – dazu gehören auch Einflüsse anderer Sprachen oder Sprachformen auf diese Normsprache. Über den Sinn normalisierender Verfahren sagt Hannelore Bublitz: »Universaler Sinneffekt objektivierender, normalisierender Verfahren sind soziale Normen, deren historische Genealogie nicht mehr sichtbar ist; vielmehr erscheinen sie als naturale Kategorien, die, merkwürdig genug, das Individuum als soziales Subjekt erst ›zum Vorschein bringen‹.«[34] Die ›normalisierte‹ Sprache ist so eine »naturale Kategorie«. Ob wir uns dessen bewusst sind oder nicht: Die Lesbarkeit und Wahrnehmung von Texten hängt davon ab, wie nahe an der Norm sie sich bewegen.[35] Diese Norm hat sich im Laufe der Zeit und mit zunehmender Technisierung der Schrift auch geändert: So fällt heute vielen das Lesen von handschriftlichen Texten zunehmend schwerer, ja sogar Texte, die auf einer mechanischen Schreibmaschine verfasst wurden, sind schwerer lesbar als die Schriftnorm, wie sie die gängigen Computertextverarbeitungsprogramme anbieten.[36]

Indem der Beispieltext des Schülers, der praktisch nicht lesbar war, den sprachlichen Normen angepasst, also normalisiert wurde, wurde er nicht nur lesbar, sondern überhaupt erst ›sichtbar‹. Nur in dieser Form kann er im Rahmen des offiziellen Sprachmarktes oder explizit des literarischen Feldes überhaupt beurteilt werden. Dieses Verfahren der Normalisierung kennzeichnet die Arbeit der Schreibcoaches (der Schriftsteller/-innen) im SR-Projekt auf allen Stufen der Textarbeit, von den ersten Ideen für eine Story bis zur Frage, ob gewisse Wortschöpfungen denn nun als Fehler korrigiert werden oder als aus-

33 | Foucault (1977): S. 237.

34 | Hannelore Bublitz (2002): Diskurs und Habitus. Zentrale Kategorien der Herstellung gesellschaftlicher Normalität. In: Jürgen Link; Thomas Loer; Hartmut Neuendorff (Hg.): ›Normalität‹ im Diskursnetz soziologischer Begriffe. S. 151-162. Hier: S. 158.

35 | Wie stark Gewohnheiten im Schriftsprachengebrauch als ›soziale Normen‹ angesehen werden, sieht man daran, dass bei Rechtschreibreformen gerade die Bildungselite, welche die Normen beherrscht, vereinfachenden Veränderungen großen Widerstand entgegenbringt, so etwa der Abschaffung der Groß- und Kleinschreibung, welche für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, eine große Erleichterung im Hinblick auf das korrekte Schreiben bedeuten würde.

36 | Diese Norm, welche über die Lesbarkeit von Texten entscheidet, spielt auch eine Rolle bei den Entscheidungen von Verlagen im Hinblick auf die Wahl der Typographie für Texte gewisser Genres: So wird in der Regel ein Roman in einer anderen Schrift gesetzt als ein Sachbuch etc.

sagekräftige Kreationen erhalten bleiben sollten. Das folgende Beispiel, das aus der Arbeit an einem Schulhausroman hervorging und auf einer projektinternen Webseite dokumentiert ist, zeigt, dass auch ein Rechtschreibfehler zu einer neuen Bedeutung führen kann, der geradezu poetische Qualitäten entwickelt. Im konkreten Fall schrieb eine beteiligte Schülerin den Nebensatz: »weil man Liebe nicht zertränen kann«. Sie wollte eigentlich sagen: »weil man Liebe nicht zertrennen kann«, also korrekt (nach der schulischen Norm): »weil man Liebende nicht trennen kann.« In der neuen Version aber kommt mit dem Wort »zertränen« die Bedeutungsebene des Weinens mit dazu. Diese sprachliche Neuschöpfung behält im konkreten Satz die Anspielung auf das »Zertrennen«, das »Trennen« durchaus bei – aufgrund der lautlichen Ähnlichkeit von »zertränen« und »zertrennen« –, gewinnt aber eine neue Bedeutungsebene hinzu, nämlich diejenige, dass Liebe sich vor lauter Tränen auflösen kann. Dieser Ausdruck wurde entsprechend vom beteiligten Schreibcoach bewusst nicht normalisiert. Man könnte nun sagen, dass das Wort, indem es als Neuschöpfung anerkannt wurde, auf diese Weise ›normalisiert‹ wurde, also zu einem Teil der Norm wurde. Dazu gehört auch, dass die Schülerin (und alle beteiligten SR-Schreibenden) auf diese poetische Öffnung der Bedeutung hingewiesen wurde und damit einverstanden war.[37]

Abgesehen von Ausnahmen dieser Art aber gilt: Erst in ihrer normalisierten Form werden diese Texte im Rahmen des legitimen Kulturbetriebs wahrgenommen – als Lesetexte in gedruckter Form oder im Rahmen von Lesungen etwa in Literaturhäusern.

3.2 Der Akt der Normalisierung als Teil der Projektarbeit

Die im Rahmen einer Schreibstunde gesammelten – häufig handschriftlich verfassten – Originaltexte, welche die Schriftsteller/-innen als Material für den gemeinsamen Text verwenden,[38] weisen entsprechend exakt jene orthographischen, syntaktischen, lexikalischen Mängel (kombiniert mit ›schlechter Handschrift‹) auf, welche in dieser schulischen Leistungskategorie zu erwarten sind. Mit anderen Worten, die Texte würden von einer Mehrheit der mit elaborierter

37 | Das Beispiel stammt aus: SR-Nr. 60: Von Freunden zu Geschwistern, Klasse 1Ba, Schulhaus Käferholz, Zürich, Schuljahr 2009/10, Schreibcoach: Lorenz Langenegger. SR-Doppelheft Nr. 59/60. S. 54.

38 | Auf die Arbeitsweise der Schriftsteller/-innen im Rahmen der Entstehung der SR-Texte wurde bereits in der Einleitung eingegangen, wo die Entstehung eines Schulhausromans anhand eines konkreten Beispiels erläutert wurde.

Schriftlichkeit und/oder Literatur vertrauten Personen als schlechte Texte, also als ›schlechtes Schreiben‹, beurteilt werden.

Die folgenden Beispiele sind Textausschnitte aus handschriftlichen Originalmanuskripten, so wie sie die Schreibcoaches von ihren Besuchen in der Klasse als Material für den kollektiven Text mit nach Hause nehmen. Sie sollen in einem ersten Schritt zeigen, dass die Texte nicht nur in ihrer handschriftlichen, sondern auch in transkribierter Form als fehlerhafte, schlechte Texte wahrgenommen würden. Es handelt sich um je zwei Textbeispiele aus drei SR-Projekten, die von mir aus handschriftlichen Manuskripten transkribiert wurden.

Beispiel 1 zu »Monsterwarfare 4«[39]

»Slumdog
Es war eimal ein Supermuskoleser Frauenheld er war ein Wissenschaftler. Er Konnte nicht Fliegen er konnte nich Tauchen sondern er konnte Rennen. Seine Freundin war Megan Fox die super heisse fegerin. Und sie stehte auf Kanacken. Er hatte einen BMW m6 und einen Audi RS4. Und seine Bodyguards waren Frauen. Er war noch ein Breitschultriger typ mit weiss gefleckten Armani Jeans und leder schuhen. Er redete über auspuff anlagen die über 5‹000 Fr. wert sind. Er lebt in Albanien sein wahrer name ist Sputim der dritte. Sein Bruder Sputim der Vierte spielt bei Real madrid. Und wurde sechs mal als Top Model gewählt bei Germany Next Top-Model by Heidi Klum. Sein bester Freund heisst Cristiano Ronaldo Er besitzt eine Schule die will er nur explodieren lassen. Das war Sputim der dritte von Skendebeg.«

»Isabella das Weisenkind
Es war ein schöner Sommertag als die Familie Gilbert in das Waisenhaus Kinston ging. Sie wollten ein Kind adoptiren. Als sie angekommen sind haben sie sich umgeschaut. Der Vater ging das Oberestock um sich dort umzuschauen. Als er in das schöne summenden Zimmer reinging sah er das schöne ›kleine‹ Mädchen. Sie mahlte sehr schöne Bilder auf Plackaten. Dan haben sie ein bisschen geredet um sich kennen zulerne. Seine Frau war auch der meinung sie soferrt mitzunehmen auch die kleine Rebecca wollte sie als ihre grosse Schwester. Aber der Jung namens Kevin wollte sie nicht haben aber die Eltern adoptierten das ›kleine‹ Isabela.«

39 | Transkriptionen von originalen Schülertexten (handschriftlich) zu: SR-Nr. 81: Monsterwarfare 4, Klasse B1c, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Renata Burckhardt. In: Gerda Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen.

Beispiel 2 zu »Verliebt in Wallisellen«[40]

»Das Eisfeld
Ich stehe am Bahnhof.
Es ist 8 Uhr. Es ist sehr kalt draussen.
Ich ging zur Bushaltestelle.
Und wartete bis der Bus kommt.
Plötzlich höre ich ein Brumen.
Der Motor des Buses, 772.
Der Bus hält genau vor mir.
Ich steige zu vorderst ein und löse ein Bilet.
Der Buscheuffeur macht noch schnell Pause.
Dann steigt er ein und fährt los.
Ein paar Minuten heisst es dann: Zielackerstrasse und dann Sportzentrum.
Ich steige aus und laufe ein bisschen runter dann über die strasse ein bisschen geht's nach oben und dann gerade aus. Neben mir, ist ein grosse Grasfeld. Ein bisschen weiter sehe ich den Eingang des Eisfelds.«

»Glattzentrum
Das Glattzentrum ist sehr gross. Es ist 5min. von Bahnhof entfernt. Die meisten sehen es von weitem wenn sie aus dem Fenster richtungs Glattzentrum schauen, weil es sehr hoch ist. Es ist ein grosses Zentrum. Sehr viele Leute gehen dort shoppen. Es hat viele Läden, Zb: Tally Weyl, Zara, H&m, Boss... Douglas, Migros, Denner und ganz viele noch. Couffeuse, Restaurante und Apotheke gibt es natürlich auch. Es hat 4 Stockwerke. Es hat Teure und Billige Läden. Sehr viele Jugentliche träffen sich auch im Glatt. Meistens nur chillen usw. Mcdonald's hat es auch.«

Beispiel 3 zu »Das Leben kann hart sein. Eliv & Demir imz Love«[41]

»Die Gäng ist jetzt im Kombi der Polizei und 2 van ihnen fangen an zu heiulen und fragen wiso sind wir eigentlich in dieser Gäng und fangen in diesem Augenblick an z kämpfen der Polizist fährt an den Rand und nimmt beruigungssprize mit kriegt die Gäng fast nicht auseinander er gibt einem die sprize und einer hatte tierische angs von sprizen er hatte

40 | Transkription von originalen Schülertexten (handschriftlich) zu: SR-Nr. 39: Verliebt in Wallisellen, Klasse BC2b, Schulhaus Bürgli Süd, Wallisellen, Kanton Zürich, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Richard Reich. In: SR-Doppelheft Nr. 39/40.

41 | Transkription von originalen Schülertexten (handschriftlich) zu: SR-Nr. 51: Das Leben kann hart sein. Eliv & Demir imz Love, Klasse R1E, Schulhaus Giacometti, Chur, Kanton Graubünden, Schuljahr 2009/10, Schreibchoach: Suzanne Zahnd. In: SR-Doppelheft Nr. 51/52.

sich gewehrt und der Polizist nahm den Elektroschocker und Schocke ihn und gab im dan die sprize.
Sie waren alle eingeschlafen
vor dem Rewier stehen Polizisten und warten auf die Liferung der Gäng
Der Polizist macht den Kombi auf und pfeift in eine feife wacht auf kommt raus
Sie wollten einfach nicht aufstehen und bliben am Boden liegen.
Da kahmen die Polizisten Mit HANDSCHELEN UND LEGTEN ALLEN DIE HANDSCHELLEN AN DANN BRANGEN DIE POLIZISTEN SIE INS HAUS UND WARTETEN
Alle sind aufgewacht und fragen wo sind wir dan kommt ein Polizist und sagt bei der Polizei und ihr seid ferhaftet eure ELTERN HABEN GESAGT WIR DÜRFEN EUCH EINE STRAFF GEBEN DIE WIR FÜR RICHTIG Finden. DAN lachte der Polizist HaHaHaHa
DA FRAGT Einer der GÄNG WAS FÜR EINE STRAFE
DER POLIZIST ANWORTET IHR WERDET SCHON SEHEN«

»Eliv fragt was los ist. Elivs Mutter sagt ich habe dich gesehen mit disem Jungen. Eliv schluckte und sagte ich kann es erklären aber die Mutter lies sie nicht ausreden. Sie sagte du darfst dich nicht mehr mit im treffen.
Eliv platzte der kragen und sagte
du hast mir schon immer vorgeschrieben was ich darf und was ich nicht darf
du berfielst mir nicht mehr das Leben.
Wieso sagst du Tim nie etwas er darf alles und ich nichts ich lass mir nie wider was von dir vorschreiben. Ich mach ab jetzt was ich will. Elivs Mutter sagte nichts mehr sie sagte nur ich wollte nur das Beste für dich.
Ja ich merke es du hast mier verboten raus zugehen ich muste aufs Geld schauen Tim muste nicht er darf einfach alles wieso darf ich nicht WIESOOOO!?«

Schon die Unklarheit in Sachen Groß- und Kleinschreibung macht es schwierig, diese Texte zu lesen. Zudem widerspricht die Art und Weise, wie hier mündliche Rede und Schriftsprache vermischt werden, jeder üblichen Norm und gilt deshalb in dieser Form als falsch und fehlerhaft, dazu kommen viele orthographische und grammatikalische Fehler, mangelnde Syntax sowie die zum Teil völlige Abwesenheit von Interpunktion. Ganz im Sinne von Foucault werden wir beim Lesen dieser Texte vor allem die große Abweichung, die große Distanz zu einem korrekten, elaborierten schriftsprachlichen (Erzähl-)Text wahrnehmen: Wir messen diesen Abstand, weil wir gewohnt sind, diesen Abstand zu messen, weil dies, im Sinne von Bublitz, einer sozialen Norm entspricht. Diese Texte können in diesem System der vergleichenden Messung darum nicht bestehen. Würden die Texte in dieser Form publiziert und an einem offiziellen Kulturveranstaltungsort wie etwa einem Literaturhaus präsentiert, würden sie wohl vor allem Irritation und Empörung hervorrufen. Und es würde die jugendlichen SR-Schreibenden erst recht dem Foucault'schen Vermessungsmechanismus aussetzen, ihre Sprache und ihre Sprachkompetenz wür-

den auch außerhalb des schulischen Umfelds als defizitär und der Norm nicht entsprechend wahrgenommen. Mit anderen Worten: Ein solcher Vorgang hätte nicht motivierende, sondern stigmatisierende Wirkung.

Gleichzeitig enthalten diese Texte viele spannende Formulierungen, die aus der Lebenswelt der Jugendlichen stammen, und auch ihre mündliche Sprachkompetenz kommt sehr deutlich zum Ausdruck, etwa ihre Alltagssprache, so wie die Jugendlichen sie innerhalb ihrer Peergroup gebrauchen (vgl. Kapitel 6.1 und 6.2). Es sind also neben den Fehlern auch kreative Sprachvarianten enthalten. Um diese Qualitäten überhaupt erst sichtbar zu machen, reicht es nicht, die Texte zu transkribieren. Sie müssen Wort für Wort normalisiert werden, also der Norm der Standardsprache so weit wie nötig angepasst. So weit wie nötig heißt hier, dass die von der Norm abweichenden kreativen Qualitäten wenn immer möglich nicht mit ausgelöscht werden.[42] Diese Arbeit einer ersten Normalisierung der Textbausteine übernehmen die Schreibcoaches. Das bedeutet, dass nicht wie in der Schule sonst üblich ›Fehler‹ in den handschriftlichen Originalmanuskripten korrigiert werden, sondern dass die Schreibcoaches normalisierte Abschriften von den Textbausteinen erstellen – und zwar außerhalb der Schreibstunden im Klassenzimmer, etwa bei sich zuhause. Aus diesen halbwegs normalisierten Textbausteinen entsteht nach und nach ein Text, der immer komplexer wird und an dem dann systematisch weitergearbeitet wird. Der Text wird so von Woche zu Woche nicht nur umfangreicher, sondern er wird auch von Mal zu Mal stärker normalisiert – bis zum Endlektorat des fertigen Textes für den Druck. Entscheidend bei diesem Vorgang ist, dass die Textversionen, welche die Schreibcoaches aus den Textbausteinen erstellen und den Schülerinnen/Schülern zu Beginn einer Schreibstunde jeweils vorlegen, bereits mehr oder weniger normalisiert sind, dass die Jugendlichen also nicht mit ihren eigenen Fehlern, mit der fehlenden Interpunktion etc. konfrontiert werden. Es werden entsprechend keine Wörter mit dem meist handschriftlichen Originalmanuskript verglichen und auch keine Fehler besprochen – es geht einzig darum, den kollektiven Text voranzubringen, abzuändern und zu ergänzen.

Wie diese Texte aus den Originalmanuskripten dann am Ende im fertigen, normalisierten Text aussehen, sollen die folgenden Ausschnitte zeigen, welche verschiedene Möglichkeiten dokumentieren, wie (handschriftliche) Texte aus Originalmanuskripten normalisiert und in den fertigen Schulhausroman integriert werden. Im ersten Beispiel sind die Originalmanuskripttexte wortwörtlich in die Endfassung des Romans eingegangen, im zweiten Beispiel wurde ein Großteil der Originaltexte verwendet und mit anderen Textteilen kombiniert – wobei im ersten Fall sogar noch eine halb normalisierte Zwischenvariante be-

42 | Diese Anpassung wird von den Schreibcoaches sehr unterschiedlich umgesetzt. Während die einen eine stärkere Normierung bevorzugen, lassen andere sehr bewusst viele Normabweichungen stehen.

legt ist –, und im dritten Beispiel sind nur noch Teile des Originaltextes vorhanden, die in neue Szenen integriert wurden.

Beispiel 1

Hier wurden die Texte fast eins zu eins in den fertigen und publizierten SR-Text übernommen – inklusive Zwischentitel.

»Geschichte von Slumdog-Shputim
Shputim konnte nicht fliegen, er konnte nicht tauchen, sondern rennen und er redete dauernd über Auspuffanlagen, die über 5000 Franken wert sind. Seine Freundin war Megan Fox, die superheisse Fegerin, die auf Kanacken steht. Shputim Slumdog hatte einen BMW m6 und einen Audi RS4. Und seine Bodyguards waren alles Frauen. Slumdog lebte in Albanien, sein wahrer Name war Shputim der Dritte von Skendeberg. Sein Bruder Shputim der Vierte spielte bei Real Madrid und wurde bei Germanys Next Topmodel by Heidi Klum sechs Mal als Top Model gewählt. Shputim der Dritte besass eine Schule, die er explodieren lassen wollte.«

»Geschichte vom Waisenhauskind
Es war ein schöner Sommertag, als die Familie Gilbert ins Waisenhaus Kingston ging, um ein Kind zu adoptieren. Im oberen Stock fand Vater Gilbert in einem Zimmer ein schönes ›kleines‹ Mädchen, das schöne Bilder auf Plakate malte. Vater Gilbert, seine Frau und Tochter Rebekka waren sich sofort einig: Sie wollten das Mädchen mitnehmen. Nur Kevin, der kleine Bruder, war dagegen.«[43]

Beispiel 2

Hier wurden die Textbausteine in die Story eingepasst sowie zum Teil durch weitere Textbausteine ergänzt, verschachtelt und leicht gekürzt.

Das Eisfeld (Normalisierungsstufe 1)
»Ich stehe am Bahnhof. Es ist 8 Uhr. Es ist sehr kalt draussen. Ich ging zur Bushaltestelle und wartete bis der Bus kommt. Plötzlich höre ich ein Brummen. Der Motor des Busses, 772.
Der Bus hält genau vor mir. Ich steige zu vorderst ein und löse ein Billet. Der Buschauffeur macht noch schnell eine Pause. Dann steigt er ein und fährt los. Ein paar Minuten heisst es dann: Zielackerstrasse und dann Sportzentrum. Ich steige aus und laufe ein bisschen runter dann über die Strasse ein bisschen geht's nach oben und dann gerade aus. Neben mir, ist ein grosses Grasfeld. Ein bisschen weiter sehe ich den Eingang des Eisfelds.«[44]

---

43 | SR-Nr. 81: Monsterwarfare 4. S. 96, 98.

44 | Hier handelt es sich um den normalisierten Textbaustein, wie er auf der Webseite bereits als früherer Textbaustein dokumentiert ist. In dieser Fassung wurden erst

(Normalisierungsstufe 2)
»Es ist 20 Uhr, Katy und Sandy stehen am Bahnhof. […] Es ist sehr kalt. Katy und Sandy gehen zur Bushaltestelle und warten, bis der Bus kommt. […] Plötzlich hören sie ein Brummen. Es ist der Bus 772. Der Bus hält genau vor ihnen. Sie steigen zuvorderst ein und lösen ein Billet. Der Bus-Chauffeur macht noch schnell eine Pause. Dann steigt er wieder ein und fährt los. […] Nach ein paar Minuten heisst es ›Zielackerstrasse‹ und dann ›Sportzentrum‹. Sie steigen aus, drehen sich um 180 Grad und gehen über die Strasse. Dann gehen sie ein paar Minuten geradeaus, an einem roten Gebäude vorbei. Ein bisschen weiter vorne sieht man auf der linken Seite schon den Eingang des Eisfelds, der mit grossen Buchstaben beschriftet ist.«[45]

»Das Glattzentrum sieht man schon von weitem, denn es ist sehr gross und im Winter ist es von oben bis unten bedeckt mit Lichterketten. Es hat 12 Stockwerke, zum Teil gibt es da Läden, zum Teil Büros und zum Teil Lager.
Vor dem Glatt hat es gleich 3 Bushaltestellen. Das Glatt ist meistens voll mit Leuten, vor allem am Freitag und am Samstag. Auch sehr viele Jugendliche treffen sich dort, meistens nur so zum Chillen und so weiter. Im Winter hat es im ersten Stockwerk sogar ein Eisfeld für Kinder. Ausserdem hat es einen Balkon für Leute, die rauchen oder frische Luft schnappen wollen.
Sandy liebt es, ins Glatt zu gehen, denn es gibt viele Läden wie: H&M, Douglas, Zara, Tally Weil, Hugo Boss und so weiter. Es hat teure und auch billige Läden wie Migros und Denner. Dann gibt es mehrere Coiffeure, zum Beispiel den Coiffeur Ruf oder die Coiffina oder der Coiffeur Astor, wo Sandys Tante Susanne arbeitet.«[46]

Beispiel 3

Hier hat die größte Veränderung stattgefunden. Es sind noch Elemente der Originaltexte vorhanden (Polizei, Polizeiposten bzw. Auseinandersetzung mit der Mutter), sie haben aber im Gesamttext eine andere Funktion übernommen: Der Text über den Polizeieinsatz betrifft nicht mehr die gesamte Gang, sondern nur Max, ein Gangmitglied (die Verhaftung der Gang erfolgt später und ist eher unspektakulär), und die Auseinandersetzung mit der Mutter steht ganz am Schluss des Textes und geht der Versöhnung mit der Mutter voraus:

»Tim hatte das nur gesagt, weil er sauer war, dass Max Eliv geküsst hatte. Er wusste genau, dass Max jetzt ausrasten würde. Und das geschah dann auch. Es gab einmal mehr eine Schlägerei. Max bekam ordentlich auf die Kappe von den anderen Gangmitgliedern, er war schon grün und blau und blutete aus der Nase. Die anderen waren in

die gröbsten Normverstöße korrigiert, die uneinheitliche Erzählzeit wurde beibehalten ebenso wie gewisse orthographische Besonderheiten.

45 | SR-Nr. 39: Verliebt in Wallisellen. S. 1-2.

46 | SR-Nr. 39: Verliebt in Wallisellen. S. 16-17.

der Überzahl und als Max merkte, dass er keine Chance hatte, rannte er auf die Strasse hinaus.
In diesem Moment bog ein Streifenwagen der Polizei um die Ecke. Das Auto hielt an und zwei Polizisten stiegen aus. Max konnte nicht mehr wegrennen. Er war zu müde und kaputt. Die Polizisten verhafteten Max und nahmen ihn mit auf den Posten.
Auf dem Polizeirevier wurde Max in einen dunkeln Raum geführt. Es hatte nur einen Stuhl und eine Lampe. Der Polizist schaltete sie ein. Das Licht blendete Max. Der Polizist fing an, Max zu befragen. Max war so eingeschüchtert, dass er der Polizei alles über die Gang erzählte. Er nannte alle Namen. Er erzählte, wie sie Velos geklaut und Leute zusammengeschlagen hatten und so weiter. Der Polizist nahm Max mit ich sein Büro. Dort rief er Max' Eltern an, sie sollten ihn abholen kommen. Dann rief er andere Polizisten und sie machten sich auf, um den Rest der Gang zu finden.«

»Eliv platzte der Kragen: ›Immer schreibst du mir vor, was ich darf und was ich nicht darf. Tim darf immer alles und ich nichts.‹ Eliv hatte Feuer in den Augen. Sie explodierte wie ein Vulkan und glühte vor Wut. Sie machte sogar eine Faust. Sie schrie: ›Demir ist ein super Junge, nicht wie die von der Gang, die immer alle plagen. Und er arbeitet viel und ist gut in der Schule. Er würde nie etwas machen, was schlecht ist für mich. Aber du musst immer alles kaputtmachen!‹
Die Mutter schaute Eliv entsetzt an: ›Ich will doch nur dein Bestes!‹
Tim schlichtete: Er erzählte, wie Demir ist und die Mutter glaubte ihm. ›Ich habe gedacht, dass du mit den schlechten Knaben draussen warst.‹
›Nein, ich halte mich von schlechten Jungs fern!‹
Zu Elivs Erstaunen verteidigte jetzt Tim den Demir. Die Mutter sagte: ›Ich dachte, er wäre ein Feind von dir?‹ Tim antwortete: ›Er war ein Feind, aber jetzt nicht mehr. Ich habe mich verändert.‹
Am Schluss sagte die Mutter: ›Ok, ich will Demir kennenlernen.‹«[47]

Um grundsätzliche Missverständnisse zu vermeiden, ist noch anzumerken, dass nicht alle Veränderungen im Text auf Eingriffe der Schreibcoaches zurückzuführen sind. Nachdem erste Textbausteine von den Coaches zu einem Gesamttext zusammengesetzt wurden, wird dieser Text während der Schreibstunden von der ganzen Klasse beurteilt, abgeändert, ergänzt etc. Abschwächungen von ursprünglich sehr viel emotionaleren oder aggressiveren Szenen können entsprechend auch auf Wunsch der Klasse passieren – wenn diese die Texte Einzelner als unpassend beurteilt oder die Geschichte einen anderen Verlauf nimmt, als ursprünglich vorgesehen.

Mich interessiert an dieser Stelle aber vor allem der Vorgang der Normalisierung, durch welchen die Texte erst lesbar gemacht werden. In ihrer Urform werden diese Manuskripte höchstens als fehlerhaft und ›schlecht‹ wahrgenom-

47 | SR Nr. 51: Das Leben kann hart sein. Eliv & Demir imz Love. S. 20-21, 28.

men, in ihrer normalisierten Form jedoch werden ihr Inhalt und die besondere Sprache sichtbar.

Dass es in vielen SR-Texten gelingt, das kreative Potential trotz der sprachlichen Normalisierung der Texte zu erhalten, hat auch damit zu tun, dass es sich um fiktionale Texte handelt, in welchen die SR-Schreibenden ihre sprachliche Agency nutzen und zu Autorinnen/Autoren werden. Sie treten also in gewissem Sinne aus dem institutionellen Rahmen der Schule mit ihrem sehr strengen sprachlichen Normbegriff heraus und übernehmen Funktionen von Autorschaft, wie sie sonst nur im Rahmen der legitimen Kultur existieren. Deshalb werde ich anschließend zwei Fragen nachgehen: einerseits der Frage nach den Bedingungen, die gegeben sein müssen, damit das Ereignis der Autorschaft für die SR-Schreibenden eintritt, andererseits der Frage nach der Funktion, welche Fiktionalität in diesem Zusammenhang spielt.

Zunächst soll aber ein Beispiel aus einem SR-Text zeigen, dass auch in der normalisierten Version die kreative Kraft der Alltagssprache erhalten bleiben kann als ein differenziertes Spiel mit Bedeutungsebenen von Elementen aus der Populärkultur. Das Beispiel stammt aus einer Geschichte in der Geschichte innerhalb des SR-Texts »Süss, hart und liebevoll« mit dem Titel »Kollegin J-LO schreibt eine heftige Geschichte«. Darin erzählt die Figur J-LO (der Name verweist auf die Schauspielerin und Sängerin Jennifer Lopez) ihrer Freundin Rosanna eine Geschichte, die sie geschrieben hat und die sie als Drehbuch nach Hollywood verkaufen will. Der folgende Ausschnitt zeigt, wie J-LO im Eifer des Gefechts in Dialekt verfällt und wie die zuhörende Rosanna die Geschichte und auch die Sprache von J-LO aus ihrer Perspektive kommentiert und hinterfragt:

»›Bob der Hund ist ein aggressiver Hund und er sprang auf das Bett von Gustav und biss ihm in das Gesicht und in andere Körperteile. Lea hatte den Hund bald wieder im Griff und rief: Hey du Behinderter! Du stressisch uhuere imfall. Es nervt, du machsch immer de glich scheiss. Niemert wet dich, will du en verdammte Hund bisch. Du sollsch eus hälfä, aber nei was machsch? Du, du gohsch go Hot Dog chlaue und Lüüt go bisse!‹ ›Wenn der Film in Hollywood gedreht werden soll, würde ich diese Lea nicht Zürideutsch sprechen lassen‹, sagte Rosanna.«[48]

In diesem SR-Text, das wird in dem Ausschnitt zumindest ansatzweise sichtbar, wird nicht nur auf komplexe Art über Hollywoodfilme, über Gewaltphantasien, über ›gute Geschichten‹ und über adäquate Sprache nachgedacht, hier wird auch vielfältiges Sprach- und Kulturmaterial verwendet, welches direkt aus der Lebenswelt der Jugendlichen stammt.

48 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 45.

3.3 Das Ereignis der Autorschaft

Im Rahmen des publizierten Heftes/Buches und auch anlässlich der gemeinsamen öffentlichen Lesung ihres Textes werden die SR-Schreibenden als Autorinnen/Autoren bezeichnet und präsentiert. Das ist die Außensicht von Projektleitung, Schreibcoaches, Kulturinstitut und auch Lehrpersonen, denen daran gelegen ist, dieses Selbstverständnis der SR-Schreibenden am Ende eines Projektes zumindest ansatzweise zu erreichen und sichtbar zu machen. Damit aber auch die beteiligten Jugendlichen am Ende mit einer gewissen Überzeugung und zumindest am Abend der Lesung von sich behaupten: »Ich bin jetzt ein Autor!« – bzw.: »Ich bin jetzt eine Autorin!« –, müssen eine Reihe von Bedingungen erfüllt sein. Denn das Ausrufezeichen signalisiert, was in Kapitel 2.3 bereits klar geworden ist: Für diese Gruppe von Jugendlichen ist es weder selbstverständlich noch einfach, im Feld der legitimen Kultur als Autor/-in in Erscheinung zu treten, nicht nur, weil ihre Texte in der nicht normalisierten Form dort gar nicht sichtbar wären, sondern auch weil sie sich in der Regel selber keine Agency in diesem Feld zuschreiben.

Und damit stehen sie nicht allein. Denn das gesamte literarische System, wie es sich seit Anfang des 19. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum etabliert hat und den Zugang zur literarischen Produktion reguliert – ich spreche hier von Verlagswesen, Literaturkritik, Buchhandel etc. –, sieht die Funktion der Autorschaft von Personen, zumal von jugendlichen Personen, deren sprachlicher Ausdruck als »rudimentär« und »defizitär« bezeichnet werden kann, schlicht nicht vor. Ich verstehe Autorschaft hier durchaus in der Art und Weise, wie Michel Foucault in seinem Aufsatz »Was ist ein Autor?« die Autor-Funktion definiert, indem er die Frage stellt: »Wie, aufgrund welcher Bedingungen und in welchen Formen kann so etwas wie ein Subjekt in der Ordnung des Diskurses erscheinen?«, und indem er den Autor/die Autorin bzw. die Autor-Funktion als eine der »möglichen Spezifikationen der Subjekt-Funktion« benennt.[49] Die Autor-Funktion gehört entsprechend zu jenen »Verfahren [...], durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden«[50]. Denn genau das passiert, wenn die jugendlichen SR-Schreibenden für einen gedruckten Text in einer öffentlichen Lesung die Verantwortung übernehmen, also als Autorinnen/Autoren auftreten: Sie treten im literarischen Diskurs als Subjekte in Erscheinung. Im Gegensatz zur Subjektwerdung im Zusammenhang mit der Normalisierungsmacht ist diese Subjektwerdung als Autor/-in nicht stig-

49 | Foucault (2003): S. 259. Bereits 1987 hat Foucault das Subjekt zum eigentlichen Ziel seiner Forschung erklärt: »Meine Absicht war es vielmehr, eine Geschichte der verschiedenen Verfahren zu entwerfen, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden.« Foucault (1987): S. 243.

50 | Foucault (1987): S. 243.

matisierend, sondern, im Gegenteil, erhöhend, hat Autorschaft im Feld der legitimen Kultur und der Bildung doch einen hohen Stellenwert.

Es geht hier zunächst jedoch einmal allein um die Feststellung, dass diese Jugendlichen durch das Schreiben eines ›Schulhausromans‹ eine Funktion im Feld der legitimen Kultur übernehmen, die für sie nicht vorgesehen ist und deren Ansprüchen sie eigentlich gar nicht gewachsen sind, mit anderen Worten: für die sie gar keine Agency mitbringen können.

Diese Feststellung führt mich zu der Frage, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit dieses Ereignis der Autorschaft, also die Subjektwerdung der SR-Schreibenden im literarischen Diskurs, unter solch schwierigen Umständen trotzdem eintritt und diese Autorschaft auch als solche wahrgenommen wird – von den SR-Schreibenden ebenso wie von einer literarischen Öffentlichkeit. Oder mit anderen Worten: Welches sind die Bedingungen, dass die Agency der SR-Schreibenden erkannt und anerkannt wird – vgl. Kapitel 2.3.

Von Seiten der SR-Schreibenden ist die erste Bedingung jene, dass sie Vertrauen zu der Arbeitsweise des Schreibcoachs gewinnen. Dazu gehört auch das Vertrauen darauf, dass sprachlichen ›Defiziten‹ (im Sinne der Normalisierung) beim Schreiben dieses Textes keine Bedeutung beigemessen wird: Sie müssen sich darauf verlassen können, dass etwaige mangelnde Sprachkompetenz im Rahmen dieses Projekts keine Sanktionierung erfährt, sondern dass ihren Ideen (die stärker von ihrer gesamten Lebenswelt geprägt sind als typische Schulthemen), aber auch ihren sprachlichen Besonderheiten (etwa ihrem Umgang, ihrer Vertrautheit mit gewissen Formen der Mündlichkeit oder ihrem Sinn für Lakonie) im Rahmen des SR-Projekts große Bedeutung beigemessen wird, dass ihr von außerschulischem Wissen geprägter Wortschatz hier auch als kreativ gelten kann und dass aus Fehlern und Missverständnissen auch Neues entstehen kann.

Die Jugendlichen, das wird beim Lesen der Berichte der Schreibcoaches (auf einer projektinternen und für die Öffentlichkeit nicht zugänglichen Website) deutlich, verstehen und akzeptieren in der Regel sehr schnell, dass ihre SR-Texte nicht ›aus Prinzip‹ bzw. im Sinne von Sanktionen korrigiert oder wegen Fehlern abqualifiziert werden und dass der Fokus nicht auf Fehlern liegt. Für sie ist es schlicht selbstverständlich, so muss man annehmen, wenn man den Berichten der Schreibcoaches weiter folgt, dass ›ihr‹ Schreibcoach dafür sorgt, dass der fertige Text am Ende in seiner normalisierten Form publiziert wird. Dieser Schritt scheint bisher in keiner Klasse wirklich thematisiert worden zu sein.[51] Die Jugendlichen, so lässt sich dies interpretieren, wissen sehr genau,

51 | Hingegen hat sich eine Klasse, die mit der kroatischen Lyrikerin Dragica Rajcic gearbeitet hat, welche selber Texte in ihrem nicht normalisierten Deutsch schreibt und diese Sprachvariante poetisch nutzt, nach Aussagen der Autorin besorgt darüber geäußert, ob ihr Schreibcoach in der Lage sein werde, die Normalisierung ihres SR-Textes zu

dass ihre Texte im literarischen Feld nur in normalisierter Form auf Interesse stoßen. Im Rahmen des Projekts machen sie die konkrete Erfahrung, dass diese Normalisierung die Voraussetzung, quasi der Eintrittspreis für den Bereich der legitimen Kultur ist. Sie machen aber auch die Erfahrung, dass sie mit ihren Texten im Rahmen des Projektes im diskursiven Feld der Literatur als Autorinnen/Autoren, als Subjekte in Erscheinung treten – wenn auch nur vorübergehend und in einer als solche definierten Ausnahmesituation.

Daran lässt sich auch die Gratwanderung ablesen, welche dieses Projekt darstellt, denn es ist in der Regel nur ein kleiner Schritt von der Anerkennung der kreativen Leistung der Schüler/-innen zur Bloßstellung ihrer schulischen Defizite.

Eine zweite Bedingung dafür, sich selbst als Autorinnen/Autoren wahrzunehmen, ist für die jugendlichen SR-Schreibenden, von Anfang an zu wissen, dass sie den von ihnen geforderten Erzähltext nicht allein schreiben müssen, dass der von ihnen gewünschte Anteil am Schreibprozess sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten bewegt. Autorschaft bedeutet im Rahmen des Projekts also nicht, dass diese SR-Texte von einer Einzelperson, also einer/-m einzelnen Lernenden, verfasst werden, sondern dass es sich um Kollektivtexte handelt, die jeweils von einer gesamten Klasse stammen – angeleitet von einen Schreibcoach. Die jugendlichen SR-Schreibenden treten auch nicht als Autorinnen/Autoren bestimmter Textpassagen in Erscheinung, sondern wirken nach außen hin als Kollektiv. Nur die Schüler/-innen selber sowie die Schreibcoaches (und zum Teil auch die beteiligten Lehrpersonen) wissen, welcher Textteil, welche Figur, welcher Satz, welcher Ausdruck von welchem Schüler/von welcher Schülerin stammt.

Im gedruckten Heft werden alle beteiligten Schüler/-innen namentlich als Autorinnen/Autoren des Textes aufgeführt – und zwar ganz am Anfang des Heftes; auf dem Heftumschlag hingegen steht nur der Klassenname. Die Betonung des Kollektivs ist wichtig für den kreativen Prozess, denn das kollektive Schreiben entlastet die einzelnen SR-Schreibenden. Er/sie weiß, dass es nicht allein auf ihn/sie selbst ankommt. Indem in einem mehrstufigen »Synchronisierungsverfahren« die Ideen bzw. die Textabschnitte verschiedener SR-Schreibender zu einem gemeinsamen Text zusammengefasst bzw. verknüpft werden (vgl. die Einleitung dieser Arbeit), können die einzelnen Beteiligten – im Idealfall – erleben, wie aus mehreren Ideen, aus mehreren Figuren etwas entsteht, das ›größer‹, ›komplexer‹ oder ›weitreichender‹ ist als das, was sie allein formuliert haben. Wichtig dabei ist, dass die SR-Schreibenden selber einzelne Abschnitte, Sätze, Wörter, Begriffe, Ausrufe im kollektiven Text als ihre eigenen wiedererkennen. Es kann auch vorkommen, dass die Schreibcoaches

bewerkstelligen. Die Normalisierung wurde in diesem Fall von der Projektleitung in Absprache mit Dragica Rajcic vorgenommen.

zu stark auf eigenen Vorstellungen beharren und die Schüler/-innen zwar am Text mitschreiben, diesen aber nicht mehr voller Überzeugung als ihren eigenen Text anerkennen. So schreibt Christoph Simon in dem projektinternen Blog/Bericht über seine Arbeit als Schreibcoach mit einer Klasse davon, wie er sieben Doppelstunden lang darum gekämpft hat, dass die Schüler/-innen die Verantwortung für den Text übernehmen, und gescheitert ist: Die Jugendlichen bezeichneten den Text dem Schreibcoach gegenüber als »Ihren Text«, also als den Text des Schreibcoachs, und gingen somit auf Distanz. Und dann, in der letzten Doppelstunde vor Drucklegung, vor der öffentlichen Lesung passiert etwas Überraschendes:

»Das letzte Treffen war – um meine Verwirrung noch zu vergrössern – wirklich erfreulich verlaufen. Zum ersten Mal hat eine Mehrheit (auch eine Mehrheit der ganz schwierigen Seelen) mitgemacht, mitgedacht, sich über Figuren und ihre Entwicklungen aufgeregt und ändernd eingegriffen. […]
Weshalb hat's jetzt auf einmal funktioniert? Zum ersten Mal vielleicht haben sie gemerkt, dass ihre Sätze, ihre Erlebnisse und Geschichten eine endgültige Form erhalten. Plötzlich war ihnen wichtig, wie das Ganze rüberkommt. Dass ich ihnen diese Erkenntnis nicht früher bereiten konnte, ist jammerschade. So bleibt: Nach dem letzten Treffen hätten wir alle uns endlich gern ein nächstes Mal gesehen. Diese Chance hätte ich mir selbst gern noch gegeben.«[52]

Laut Angaben der Schreibcoaches wissen die Schüler/-innen sehr genau, welches Wort, welche Idee, welche Figur von ihnen stammt. So berichtet Milena Moser in dem projektinternen Blog von der Erfahrung, dass sie in einer Klasse den von ihr außerhalb der Schreibstunden aus den Originaltextbausteinen der SR-Schreibenden zusammengestellten Text gemeinsam liest und zur Diskussion stellt:

»Jeder zweite streckt auf und zitiert einen Satz, den ich gestrichen habe. Die Originale, wohlbemerkt, befinden sich in meinem Ordner. Aber sie erinnern sich ganz genau, zum Teil sind es nur einzelne Worte, die weichen mussten, Satzstellungen, die ich verändert habe. Es ist unglaublich, wie sehr sie den Texten verbunden sind, sobald sie sie als ›ihre‹ empfinden. Da unterscheiden sie sich nicht von gestandenen Schriftstellern. Adrian erklärt mir ernsthaft, was der Sinn der Szene war, die er geschrieben hat, und wie ich diesen Sinn durch meine Kürzungen verändert habe. Andere kann ich trösten, dass ich gewisse Szenen später einsetzen werde, wenn mir klar wird, wo sie hingehören. Ich würde nie eine ganze Szene ersatzlos streichen, höchstens einzelne Sätze, meist handelt es sich um Wiederholungen. Ich schreibe auch nichts dazu, bis auf ein erklärendes

52 | Projektinterner Blogeintrag, öffentlich nicht zugänglich, Christoph Simon, Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

›Unterdessen auf dem Pluto‹ … Um wirklich zu erleben, was Schreiben für ein ›High‹ sein kann, müssen sie dieselbe künstlerische Freiheit geniessen, die ich für mich auch in Anspruch nehme. Sie müssen genau das schreiben können, was sie wirklich interessiert, sowohl von den Figuren und vom Inhalt her. Sonst klinken sie sich aus und überlassen das Schreiben den immer gleichen Alphatierchen. So aber ist auch in den wenigen Sätzen, die Sükran über den geplanten Einkauf eines Hochzeitkleides (für die Hochzeit mit dem Sixpackträger) schreibt, Leidenschaft drin, Dringlichkeit, das Gefühl, das musste einfach geschrieben werden.«[53]

Sind diese beiden Bedingungen – das Vertrauen, dass schulische Defizite keine Rolle spielen, und das Wiedererkennen ihrer eigenen Wörter und Sätze im Text – gegeben, werden SR-Schreibende keine Mühe haben, sich mit dem nun weitgehend in korrektem Standarddeutsch formulierten, normalisierten Text zu identifizieren und die Verantwortung für die Autorschaft zu übernehmen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang zudem die Tatsache, dass die SR-Schreibenden zwar selten als Leser/-innen Bekanntschaft mit Texten der literarischen Avantgarde gemacht haben, dass sie aber trotzdem gewisse Gesetzmäßigkeiten, die im Feld der legitimen Kultur herrschen, im Prinzip kennen. Dies zeigt sich darin, welch unterschiedliche Bedeutung sie den verschiedenen medialen Präsentationsformen von Literatur zuschreiben, denen sie im Rahmen des SR-Projekts begegnen. So ist die Tatsache, dass das Projekt und sie selber im Internet präsent sind, für die Beteiligten zwar wichtig, dennoch gewichten sie die gedruckten Hefte/Bücher sehr viel höher. Den persönlichen Auftritt im Rahmen einer Lesung an einem Ort der legitimen Kultur aber empfinden sie als eigentliche Herausforderung und Höhepunkt des Projekts.[54] Damit nehmen sie die gleiche Hierarchisierung vor, wie sie auch im Feld der legitimen Kultur für Schriftsteller/-innen gilt: Voraussetzung für eine öffentliche Lesung ist eine Buchpublikation. Die Lesung, etwa in einem Literaturhaus, beweist, dass man es geschafft hat, als Autor/-in von einer breiteren Öffentlichkeit wahrgenommen zu werden.

53 | Projektinterner Blogeintrag, öffentlich nicht zugänglich, Milena Moser zu: SR-Nr. 41: Von einem anderen Planeten, Klasse 7. Real, Schulhaus Neumatt, Oberdorf, Kanton Basel-Landschaft, 2009, Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

54 | Da die Schreibcoaches nur Blogbeiträge zu den Schreibstunden in der Schule erstellen, sind dazu keine Berichte vorhanden. Die Einschätzung der hohen Bedeutung dieser Auftritte geht auf meine eigenen – teilnehmenden – Beobachtungen an öffentlichen SR-Lesungen zurück, denen ich ausnahmslos beiwohnte, sowie auf – informelle und deshalb nicht dokumentierte – Gespräche mit den Schreibcoaches sowie Lehrpersonen vor und nach diesen öffentlichen Lesungen.

3.4 Die Funktion von Fiktionalität

Ich möchte nun einen weiteren Aspekt näher betrachten, der mit jenem der Autorschaft eng verknüpft ist: nämlich die Bedeutung, welche der Fiktionalität in diesem konkreten Schreibprozess zukommt. Darüber hinaus soll die Frage gestellt werden, inwieweit der Prozess der Normalisierung auch im Bereich der Fiktionalität wirksam wird bzw. ob die Fiktionalisierung eventuell eine Möglichkeit bietet, dem Normalisierungsdruck zu entgehen bzw. mit dem Normalisierungsdruck umzugehen.

In der Regel werden die SR-Schreibenden zu Beginn eines Projekts von ›ihrem‹ Schreibcoach darüber informiert, dass es bei der gemeinsamen Arbeit darum gehe, eine fiktionale Geschichte zu schreiben. Natürlich verstehen viele SR-Schreibende nicht sofort, was das eigentlich bedeutet. Ihre eigenen Erfahrungen mit fiktionalen Werken haben sie in der Regel mit Filmen gemacht oder mit Fernsehserien und Games, aber kaum mit Büchern. Schreiben kennen sie nur aus dem schulischen Alltag.[55] Darum folgt auf das erste Verstehen manchmal umgehend die fast ungläubige Frage: »Ich kann schreiben, was ich will?« Eine der im SR-Projekt üblichen Vorgehensweisen ist jene, dass die Jugendlichen am Anfang, jede/-r für sich, eine Kunstfigur entwickeln, eine Art Alter Ego. Dabei kann es vorkommen, dass die Jugendlichen sehr nahe bei ihrer eigenen Person bleiben, was sich in Fragen ausdrückt wie: »Darf ich fünf Jahre älter sein?« oder »Darf ich Schuhgröße 48 haben?« Oder aber sie ›lassen die Sau raus‹ – so wie im folgenden Beispiel. Die beiden Fragebögen zeigen das schrittweise Vorgehen. Der erste Fragebogen wurde von einem SR-Schreibenden (mit Einschränkungen) ernsthaft mit Angaben zur eigenen Person ausgefüllt, der zweite Fragebogen enthält die Antworten zur fiktionalen Figur, die von dem Jugendlichen geschaffen werden sollte.

55 | So wurde etwa am Rande der Tagung zur im Rahmen des NFP 56 durchgeführten Studie »Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten – Faktoren der Resilienz oder: Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt« (21. bis 23. Januar 2009 in Basel) festgehalten, dass Kinder und Jugendliche Lesen und Schreiben sehr stark über die Schule definieren – und damit auch mit korrektem Lesen und Schreiben konnotieren. Lesen bedeutet entsprechend das Lesen von Gedrucktem (also von Büchern, Lernstoff etc.), Schreiben vor allem schulisches Schreiben. Lesen und Schreiben auf Handys und im Internet wird hingegen nicht als offizielles Lesen und Schreiben verstanden. Vgl. Schneider; Häcki Buhofer; et al. (2009).

Abbildung 3: Fragebogen ausgefüllt von einem SR-Schreibenden mit Angaben zu seiner Person.

Fragebogen Schulhausroman 2008/9

1. Name, Vorname	
2. Geburtsdatum	27.8.1995
3. Nationalität(en), Geburtsorte, Bürgerorte und ähnliches	Portugal geboren in Schweiz-Schlieren
4. Religion	Christ
5. Sternzeichen	Löwe
6. Muttersprache(n), weitere Sprachen	Portugiesisch
7. Meine Familie	3 Brüder & Mutter + Vater
8. Meine Hobbys	Rapen & Boxen
9. Mein Style	Mafios
10. Lieblingskleider & Schuhe	mafia + Nike schue
11. Lieblingsessen & Getränk	Pizza + Wasser
12. Lieblingsfilm	James Bonn
13. Lieblingsmusik	Rap K-9 Army
14. Lieblingstier	Özgür
15. Mein Lieblingstyp? (Idol)	50 Cent
16. Lieblingsland, Lieblingsort	Nyourk City
17. Was ich besonders mag	Rap + Boxe
18. Was ich nicht mag	Franz + englisch
19. Was bringt mir die Zukunft?	Eine Familie und Reich sein
20. Lieblingsspruch, Lieblingswörter	ich bin ein soldat ich mach alli chalt ich fick dini mueter wenn's mir gfallt. + Cool

Abbildung 4: Fragebogen ausgefüllt vom selben SR-Schreibenden zu einer fiktiven Figur (Alter Ego).

Fragebogen Schulhausroman 2008/9

1. Name, Vorname	Blerim gibtmiren Bier mann
2. Geburtsdatum	1.1.1902
3. Nationalität(en), Geburtsorte, Bürgerorte und ähnliches	Kebap
4. Religion	Pitbull
5. Sternzeichen	Ohre
6. Muttersprache(n), weitere Sprachen	Tomate
7. Meine Familie	Jumbo Jet
8. Meine Hobbys	Bier Trinken
9. Mein Style	Punk
10. Lieblingskleider & Schuhe	[illegible] der schuh des Afmet
11. Lieblingsessen & Getränk	[illegible]
12. Lieblingsfilm	[illegible]
13. Lieblingsmusik	volksmusik
14. Lieblingstier	† istambul
15. Mein Lieblingstyp? (Idol)	
16. Lieblingsland, Lieblingsort	Langstrasse 66
17. Was ich besonders mag	rauche Biertrinken
18. Was ich nicht mag	Polizei
19. Was bringt mir die Zukunft?	Beer erstellen
20. Lieblingsspruch, Lieblingswörter	[illegible]
21. Beruf	schlafen saufen

Es lässt sich hier sehr gut erkennen, dass die Aufforderung zum fiktionalen Erzählen auch ›gefährlich‹ sein kann. Das Erzählen kann sich in Beliebigkeit verlieren, in der absoluten Zusammenhanglosigkeit, ja, sogar Sinnlosigkeit. Eine solche ›Gefahr‹, wie sie die Aufforderung zum fiktionalen Erzählen für diesen SR-Schreibenden beinhaltet, ortet Foucault in der Fiktion ganz generell – und ihrem Verhältnis zur Welt:

»Die Frage lautet nun: Wie lässt sich die große Unsicherheit, die große Gefahr, durch die die Fiktion unsere Welt bedroht, bannen? Die Antwort ist die, dass man sie durch den Autor bannen kann. Der Autor macht eine Begrenzung ihrer krebsartig wuchernden Ausbreitung möglich. [...] Der Autor ist das Prinzip der Ökonomie in der Verbreitung des Sinns.«[56]

In Bezug auf den SR-Schreibenden, der den Fragebogen ausgefüllt hat, könnte man nun behaupten, er laufe Gefahr, dass seine fiktionalen Entwürfe verpuffen, ohne Wirkung bleiben. Man könnte auch sagen, dass er die Funktion der Autorschaft noch nicht wirklich ausfüllt. Er hat noch kein Mittel gefunden, die »wuchernde Ausbreitung« der Fiktion zu begrenzen. Seine Versuche verlieren sich in Sinnlosigkeit. Das ist nicht weiter überraschend. Für diesen Zustand, in den SR-Schreibende und auch andere Schreibende geraten, wenn sie Sinn produzieren sollen, lässt sich ein Begriff anwenden, den Niklas Luhmann geprägt hat, nämlich Möglichkeitsüberschüsse[57]. Obwohl ihr Wissen und ihre Lebenserfahrungen begrenzt sind, scheinen die Möglichkeiten, die sich den SR-Schreibenden in jenem Moment auftun, da sie eine fiktionale Geschichte schreiben sollen, da sie schreiben können, ›was sie wollen‹, schier unbegrenzt. Die Substanz dieser Möglichkeitsüberschüsse ist etwas, was umgangssprachlich als Phantasie bezeichnet wird – dazu gehören neben unrealistischen Vorstellungen auch Inkompatibles oder schlicht Nonsens. Phantasie ist übrigens ein Begriff, den auch die SR-Schreibenden sehr gut kennen und verstehen. Wolfgang Iser nennt diese Ebene der ästhetischen Produktion in seiner Abhandlung über das Fiktive auch »das Imaginäre«[58]. Bei Iser ist das Imaginäre als philosophischer Begriff zu verstehen; mit dem Begriff des Imaginären versucht er jene Sphären zu erfassen, welche dem Bewusstsein vorausgehen. Dazu gehört auch der Traum oder die Halluzination. Bei der Phantasie im umgangssprachlichen Sinne werden diese nicht bewussten Bereiche zwar häufig ausgeklammert, doch verweist die Ungewissheit der Herkunft von Produkten der Phantasie z. B. bei Kindern (»Woher sie das nur hat!« oder »Wie er nur auf so etwas kommt!«) doch auch auf jenes »Imaginäre«, von dem Iser spricht. Insofern ist der Begriff hier durchaus adäquat.

Dieses Imaginäre bzw. diese Möglichkeitsüberschüsse gilt es im Rahmen eines SR-Projekts einzugrenzen. Um eine halbwegs kohärente Geschichte zu entwickeln, muss die Fülle an Möglichkeiten reduziert werden. Luhmann benutzt das Beispiel der Fiktionalität in der Kunst, auch in der Literatur, um zu zeigen, wie man sich so eine Reduktion von Möglichkeitsüberschüssen vorstellen muss:

56 | Foucault (2003): S. 259, Fußnote 15.

57 | Niklas Luhmann (2008): Schriften zu Kunst und Literatur. S. 289.

58 | Iser (1993): S. 21-22.

»Die Kunst nutzt dafür die Freiheiten, die ihr die Fiktionalität ihrer Werke gewährt. Sie kann zeigen, daß man, selbst wenn man in Bereichen der abgekoppelten, nur virtuellen Realität arbeitet, nicht ins Beliebige abrutscht, sondern strenge, nachvollziehbare Ordnungen erzeugt – oder andernfalls Mißlungenes hinterläßt.«[59]

Wolfgang Iser, der nicht von Fiktionalität, sondern von »Akten des Fingierens« und ganz explizit von der literarischen Fiktion spricht, geht in der Beschreibung dieses Vorganges stärker auf das Zusammenspiel des Fiktiven mit dem Imaginären ein:

»Da das Fingieren auf Zwecksetzung bezogen ist, müssen Zielvorstellungen durchgehalten werden, die dann die Bedingungen dafür abgeben, Imaginäres in eine bestimmte Gestalt zu überführen, welche sich von den Phantasmen, Projektionen und Tagträumen unterscheidet, durch die das Imaginäre in unsere Erfahrung tritt.«[60]

Auf SR-Schreibende bezogen bedeutet dies: Zunächst einmal wird durch die Aufforderung zur Fiktionalität ein »Möglichkeitsüberschuss« erzeugt, dem die Jugendlichen in der Regel nicht gewachsen sind. Hier greifen die Schreibcoaches ein, geben eine Richtung vor (die wieder diskutiert wird), versuchen aufgrund erster Ideen der SR-Schreibenden sogleich eine mögliche Ordnung herzustellen. Häufig existieren in dieser Phase der Ideen- und Figurenentwicklung noch mehrere Ansätze zu unterschiedlichen Storys nebeneinander. In einem nächsten Schritt müssen sich die SR-Schreibenden weiter festlegen: etwa wenn sie ihre eigene Kunstfigur, ihr Alter Ego, näher charakterisieren, indem sie das Alter ihrer Figur bestimmen oder sich überlegen, in welchem geographischen Umfeld sich ihre Figur bewegt (ihr eigener Wohnort, L. A. oder der Planet Pluto). In dieser Phase findet also dieses erste Festlegen von Zielvorstellungen statt, von dem Iser spricht. Schon sind die Möglichkeitsüberschüsse eingedämmt. Nun gilt es weiter zu selektionieren: Es wird nach Handlungssträngen gesucht, welche die entwickelten Figuren verbinden könnten. Denn die sehr individuell gestalteten Figuren sollen ja am Ende in eine gemeinsame Geschichte verwickelt sein.

Sehr gut sichtbar wird dieser Prozess im SR-Text »Von einem anderen Planeten«, den eine Klasse in Oberdorf, im Kanton Basel-Landschaft, zusammen mit der Autorin Milena Moser im Frühling 2009 geschrieben hat[61]. Die Schüler/-innen haben den Einstieg in die Fiktionalität über je eine Figur gefunden, die sie selber entwickelten und mit welcher sie sich auch identifizieren. Entsprechend wichtig ist es ihnen, dass diese Figuren zu Beginn der gedruckten Ge-

59 | Luhmann (2008): S. 290.
60 | Iser (1993): S. 21-22.
61 | SR-Nr. 41: Von einem anderen Planeten.

schichte ausführlich vorgestellt werden, auch wenn diese Charakterisierungen zum Teil in der Geschichte gar keine große Rolle spielen. So enthalten die ersten sechs Seiten des Romans allein Figurenbeschreibungen. In der Geschichte, die sowohl auf der Erde als auch auf dem Planeten Pluto spielt, kommen insgesamt zwölf Figuren ›auf der Erde' und sechs Figuren ›auf dem Pluto' vor; die Klasse besteht aus achtzehn Schülerinnen und Schülern.[62] Die folgenden Beispiele sollen einen Eindruck davon geben, wie genau die Jugendlichen sich mit ihren Figuren identifizieren. Da im Hinblick auf ›ihre‹ Figuren im Selektionsprozess für die gemeinsamen Story vieles wegfällt, bestehen sie darauf, die Figurenbeschreibung in voller Länge an den Anfang zu stellen:

»*Auf der Erde:*

Sahra Senn, auch Sahri genannt, 20, Heldin und Ärztin.
Sie ist klein, dünn und hat lange Haare, aber keine Locken. Sie mag es, Tiere und Menschen zu retten, aber es gelingt ihr nicht immer.
Zoe Monde, auch Zo genannt, 20, Springreiterin und Reitlehrerin.
Sie ist gross, schlank, hat blaue Augen und braune Haare. Ihr grösstes Problem ist, dass sie es nach zwei Versuchen noch nicht geschafft hat, die Fahrprüfung zu bestehen.
Sahra und Zoe wohnen in einem grossen, sehr modernen Haus. Im Garten haben sie einen Pool, der im Winter geheizt werden kann. Sahra hat im ersten Stock ein Zimmer, ein Bad und ein Büro, Zoe im 2. Stock dasselbe. Im Wohnzimmer steht ein altes Ferrari-Cabrio von Sahras Grossvater. Im Garten haben sie zwei Garagen, in denen noch zwei Cabrios stehen. Neben dem Haus ist auch der Springplatz, die Reithalle, der Stall und die Weide für Zoes Pferde, Camillo und Caesar. Zoe steht zuerst auf und füttert die Pferde, bevor sie Sahra weckt, die den Wecker nie hört. Zoe arbeitet den ganzen Tag mit den Pferden, und Sahra im Spital, in dem auch Louise und Stefanie arbeiten. Zum Mittagessen kommt sie nachhause. Zoe ist mit dem Bus einkaufen gefahren und hat das Mittagessen gekocht. Am Nachmittag gibt Zoe Reitstunden auf dem Reiterhof, und Sarah arbeitet bis 18 Uhr. Das Nachtessen bereiten sie zusammen zu, danach schauen sie fern. Am Mittwoch machen sie sich schön und fahren mit dem Cabrio in die Disco. Sie kommen erst um drei Uhr morgens nachhause. Am Sonntag arbeitet Sahra nicht, dann schaut sie Zoe zu und manchmal gibt Zoe ihr eine Reitstunde.
[...]
Cana, 28, Fussballstar.
Er ist langhaarig, seine Haut ist ein bisschen bräunlich. Seine Freunde sind alle Fussballer. Sein grösstes Problem sind seine Hasenzähne. Er wünscht sich gerade Zähne und Fussballer des Jahres 2009 zu werden.
Gourcuff, 21, auch der Kleine genannt, Fussballstar.

62 | Im gedruckten Heft fehlt der Name einer Schülerin, weshalb dort nur siebzehn Schüler/-innen zu finden sind.

Er ist klein, breit, hat mittlere Haare. Seine Freunde sind alle anderen Fussballstars. Es gefällt ihm, ein kleiner Star zu sein, aber die Tage, an denen er Werbung aufnehmen muss, mag er gar nicht. Er wäre gerne grösser.
Gourcuff und Cana wohnen zusammen in einer Villa in Spanien. Morgens müssen sie schon um 6 Uhr in ihrem eigenen Stadion sein, um zu joggen. Danach gehen sie Morgenessen. Danach gibt es eine Massage und dann wieder Training. Nach dem Essen mit der Mannschaft drehen sie Werbeaufnahmen und dann verkaufen sie Sachen in ihrem Markenladen und verteilen Autogramme. Am Abend fliegen sie mit ihrer Mannschaft nach Manchester. Dort trainieren sie für das Spiel gegen Manchester, das sie 3:1 gewinnen.
Dominik Jäggin, auch Dome genannt, 25, Pilot.
Er ist gross, hat grün-braune Augen und braune Haare. Er lebt allein. Alles ist perfekt, Pilot zu sein, ist das Beste, das es gibt. Er lebt in Emmen in einem wunderschönen Haus mit Pool und Sprungbrett direkt am Flugplatz. Morgens um 8 Uhr steht er auf und schraubt ein bisschen an seinem Flugzeug herum. Dann fliegt er an den oberen Zürichsee. Auf dem kleinen Flugplatz von Wangen-Lachen trainiert die Patrouille Suisse. Eigentlich ist Dominik Militärpilot, aber in seiner Freizeit fliegt er gerne mit seinem kleinen Propellerflugzeug eine Runde. Nach dem Training isst er ein Schnitzel-Pommes. Dann fliegt er zurück nach Emmen. Am Nachmittag hat er noch Training mit einem Kampfjet in den Alpen. Dann schwimmt er eine Runde in seinem Pool. Am Abend bereitet er den morgigen Flug vor. Er muss den Millionär Nicola Anceschi in seinem Privatjet nach Pristina fliegen.

Auf dem Planeten Pluto:

Tadelfuss Fentakel, 30, Kassierer.
Tadelfuss hat einen grossen Kopf und eine grosse Nase. Er hat zwei Beine. Sein grösster Wunsch wäre es, Klarinette zu spielen. Er lebt in einem Steinhaus in der Wasserstadt.
Yusti, 8, *Zara,* 10, und *Yuri,* 12.
Sie sind ganz normale Menschen, nur klein gewachsen. Die grössten unter ihnen sind 1,20 m gross. Sie leben in Rebetra, das heisst Erdvolk. Es besteht aus künstlichem Gras und Wald und es ist staubig, wie in einer Wüste. Blumen gibt es nicht. Die Fahrzeuge sind kleine Autos mit Holzstämmen als Räder. In Rebetra ist der Sauerstoff künstlich. Sie leben in einer Siedlung aus einfachen Steinhäusern, die mit Lehm überzogen sind, und Strohhäusern.
Weil Yuri keine Eltern mehr hat, kümmern sich Yustis Eltern um ihn. Die Kinder müssen in keine richtige Lernschule, sondern alle Kinder müssen in eine Kampf- oder Flugschule. Yusti besucht eine Schwertkampfschule. Er lernt, sich mit einem kleinen Laserschwert zu verteidigen. Zara ist Yuris Schwester. Yuri ist in einer Flugschule. Dort lernen sie vor allem mit Ufos zu fliegen. Die Ufos sind mittelgross und sehen aus wie Untertassen, die fliegen können. Sie werden mit Gas angetrieben und sind daher umweltfreundlich. Yuri hat einen Ausbilder, aber er bekommt wenig Flugstunden und muss daher alles selber lernen. Er ist der einzige, der schon mit einem Ufo fliegen kann. Auf dem Pluto gibt es

drei sogenannte Basis-Flugplätze, von denen die Ufos wegfliegen. Wenn sie Krieg hätten, wären sie daher machtlos.
Yuri muss auf seine Schwester Zara aufpassen. Wenn er in der Schule ist, kümmern sich Yustis Eltern auch um sie. Am liebsten essen sie das Nationalgericht: Plutoburger.«[63]

Man kann erahnen, dass auf dem Weg von den Figurenbeschreibungen bis zur fertigen Geschichte noch eine Menge Zielvorstellungen formuliert werden mussten und dass umgekehrt viel Imaginäres, das in die Figurenbeschreibungen eingeflossen ist, auf der Strecke blieb.

Bereits diese Auszüge zeigen sehr deutlich, wie wohl sich die Jugendlichen mit der hier verwendeten Sprache fühlen, wie die dafür verwendete Sprache den Zugang zu dem, was Iser »das Imaginäre« nennt, öffnet. Basis dafür ist, dass die SR-Schreibenden Sprache hier in einer für sie ungewohnten, neuen Weise benutzen. Indem sie außerschulische und mündliche Sprachebenen verwenden können, ohne dass Fehler sanktioniert würden, machen sie eine für sie ganz neue Erfahrung des Gebrauchs von Sprache in der Schriftlichkeit, aber auch hinsichtlich des Werts ihrer eigenen Sprachprodukte (Stichwort: Agency, vgl. Kapitel 2.3). Das hat eine Auswirkung auf ihre Beziehung zur »Welt«, wie der Germanist Johannes Anderegg es ausdrückt:

»Wohl aber ist davon auszugehen, daß, wer immer sich der Sprache in dieser oder jener Weise bedient, durch deren Relationierung eine bestimme Wirklichkeitsbildung vornimmt, daß jeder Gebrauch von Sprache – er sei nun individuell oder konventionell – als eine Möglichkeit erscheint, sich eines Teils der Welt zu bemächtigen.«[64]

In diesem Sinne könnte man sagen, dass SR-Schreibende sich durch diesen für sie neuen Gebrauch von Sprache eines Teils der Welt bemächtigen, welcher vorher für sie über die Schriftlichkeit nicht zugänglich war – wohl aber zum Teil in der im (außerschulischen) Alltag angewandten Mündlichkeit, wie sie sich auch in SMS-Nachrichten und Einträgen in *Social-network*-Plattformen äußert. Im Projekt SR aber wird diese alltagssprachliche Kompetenz literaturtauglich (vgl. Kapitel 2.3).

Damit nicht genug. So wie die Sprache der SR-Schreibenden auf dem offiziellen Sprachmarkt wie ausgelöscht ist bzw. unsichtbar bleibt, wird in den Schulhausromanen von etwas erzählt, was sich dem öffentlichen (auch wissenschaftlichen) Zugriff im Prinzip entzieht: nämlich vom Verhältnis dieser Jugendlichen zur Welt. Darin liegt auch der Grund, warum es so schwierig ist, etwas über das Verhältnis (bildungsferner) Jugendlicher zur Welt zu erfahren. Die Sozialwissenschaften scheitern häufig daran, dass die Heranwachsenden

63 | SR-Nr. 41: Von einem anderen Planeten. S. 1-6 (Hervorhebung im Original).
64 | Johannes Anderegg (1977): Literaturwissenschaftliche Stiltheorie. S. 56.

dieses Verhältnis nicht in einer Sprache ausdrücken können, die in der Welt der Sozialwissenschaften verstanden würde. Und den traditionellen Geisteswissenschaften fehlt es an Material, sprich an (legitimen) kulturellen Produkten (Literatur, Kunst), deren Analyse entsprechend Aufschluss geben könnte. So werden etwa auch Rap und Graffiti als typische künstlerische Ausdrucksformen vorwiegend männlicher Jugendlicher häufig erst über den Eintritt in die offizielle Kultur (*Music*-Labels oder Galerien) zum wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand. Das Verhältnis der Jugendlichen ›zur Welt‹ wird in der Öffentlichkeit zwar häufig diskutiert und problematisiert oder gar stigmatisiert[65], jedoch selten als kreative Kraft wahrgenommen oder als Basis für (bildungs-)politische Entscheidungen genutzt. Dieses Verhältnis zur Welt ist nämlich in jenem Imaginären anzusiedeln, von dem Iser spricht und das, nach Iser, über das Medium des Fiktiven erst erfahrbar wird: »Das Fiktive [...] funktioniert als Instanz, Imaginäres über seinen pragmatischen Gebrauch hinaus erfahrbar zu machen.«[66] Iser geht also davon aus, dass das Fiktive eine Art Filter darstellt, welcher In-

---

65 | So treten sogenannt bildungsferne Jugendliche, das sind häufig Jugendliche mit Migrationshintergrund, in Medienberichten häufig als soziale Problemfälle in Erscheinung – als delinquente Jugendliche mit erhöhter Gewaltbereitschaft im Falle von männlichen Jugendlichen, als Opfer von Gewalt etwa häuslicher Gewalt im Falle der weiblichen Jugendlichen. Vgl. den Artikel im Zürcher »Tages-Anzeiger«, der sich auf eine Studie bezieht. Cortesi, Antonio: Jugendliche mit Migrationshintergrund begehen doppelt so viele Gewaltdelikte. In: tagesanzeiger.ch, 25. August 2009. http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Jugendliche-mit-Migrationshintergrund--begehen-doppelt-so-viele-Gewaltdelikte/story/26225144 (abgerufen: 1. Dezember 2014). Vgl. Claus Peter Müller: Junge Türken neigen am meisten zur Gewalt. In: faz.net, 10. Januar 2008. http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/kriminalitaet/jugendkriminalitaet-junge-tuerken-neigen-am-meisten-zur-gewalt-1514647.html (abgerufen: 27. Januar 2015). Vgl. einen Artikel aus der deutschen Zeitung »Die Welt«, in welchem es um eine Studie zu häuslicher Gewalt geht: »Der Studie zufolge sind Frauen mit ausländischen Wurzeln häufiger Opfer (13,1 Prozent) als Frauen ohne Migrationshintergrund (8,9 Prozent). *Am stärksten sind die jungen Frauen bis 29 Jahre betroffen (26,8 Prozent).* Zudem seien Frauen in kleinen Wohnorten eher von Gewalt in der Partnerschaft betroffen (9,4 Prozent) als in Großstädten (8,1 Prozent).« (Hervorhebung G. W.). O. A.: Fast jede zehnte Frau erleidet häusliche Gewalt. In: welt.de, 30. Juni 2014. http://www.welt.de/regionales/hamburg/article129621288/Fast-jede-zehnte-Frau-erleidet-haeusliche-Gewalt.html (abgerufen: 27. Januar 2015). Auch die typische Sprache der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist immer wieder Thema in den Medien, meist im Hinblick auf ihre Defizite. Vgl. Drach, Markus C. Schulte von: Yalla, Lan! Bin ich Kino?. In: sueddeutsche.de, 19. Mai 2010. http://www.sueddeutsche.de/wissen/jugendsprache-yalla-lan-bin-ich-kino-1.911134 (abgerufen: 27. Januar 2015).

66 | Iser (1993): S. 381.

halte (z. B. Inhalte von literarischen Texten) vor dem Zugriff der Normalisierung (im Sinne eines pragmatischen Zugriffs, etwa der Entscheidung darüber, ob etwas ›realistisch‹ oder ›unmöglich‹ ist oder ob Metaphern dem normierten Sprachgebrauch entsprechen etc.) schützt. Und in der Tat ist das vorübergehende Außerkraftsetzen des schulischen (sprachlichen) Normalisierungsmodus wohl nur in einem Projekt möglich, in welchem das Fiktive und die Fiktionalisierung im Zentrum stehen: beim Schreiben eines ›Romans‹ – oder auch beim Malen eines Bildes, beim Gestalten eines Films etc.[67]

Isers Vorstellung vom Fiktiven, das Imaginäres erfahrbar macht, lässt sich übrigens durchaus mit Aleida Assmanns Vorstellung von Lebenswelt verbinden. Assmann hat die Lebenswelt als »Fluidum« bezeichnet, weil sie sich nicht auf reale Ebenen reduzieren lässt (vgl. Kapitel 2.1.1). Und wenn dieses Imaginäre, dieses Fluidum der Lebenswelt, über das Fiktive bzw. über den Akt des Fiktionalisierens in einer nicht dem Normalisierungszwang der Schule unterworfenen Sprache in die SR-Texte Eingang findet, dann bedeutet das nichts anderes, als dass man davon ausgehen kann, dass die SR-Schreibenden in ihren gemeinsamen Texten sehr viel mehr von sich erzählen als nur das, was sie vordergründig zu erzählen glauben.

---

67 | Es ist wichtig, auch dieses zeitweilige Außerkraftsetzen des Normalisierungszwangs nicht absolut zu verstehen. Denn natürlich finden im Prozess des kollektiven Schreibens, im Sich-Einigen auf eine schriftlich festgehaltene Geschichte, ständig Normalisierungsprozesse statt, nämlich im Hinblick auf Normen des Erzählens, auf das Medium des Schreibens etc.

4. Intermediales Erzählen

4.1 *Experientiality* – von realen und virtuellen Welten

»Grundvoraussetzung für ein gelingendes Erzählen ist ein gemeinsamer kultureller Code, eine gemeinsame Sprache«[1], sagt Heinz Hiebler in seiner Annäherung an eine »medienorientierte Literaturwissenschaft«, in der es ihm auch um eine »Literaturinterpretation geht«, die sich »mit den medialen Rahmenbedingungen von Literatur«[2] beschäftigt. Und er präzisiert: »Die Rahmung eines literarischen Textes bezieht sich dementsprechend nicht nur auf seine performativen Rahmenbedingungen, auf die materiellen Grenzen des Buches, seine Paratexte oder auf inhaltliche Strategien der Rahmung von Erzählvorgängen, sondern immer auf die Gesamtheit seiner Darstellungsweisen.«[3] Hiebler bewegt sich bei seinen Ausführungen allerdings rein auf der Repräsentationsebene von Literatur, es geht ihm also darum, welche »literarischen und medialen Ausdrucksformen«[4] ein Text aufweist, sowie um Authentifizierungsstrategien in Erzähltexten, deren Ziel es ist, Defizite des schriftlichen Erzählens gegenüber dem mündlichen Erzählen zu überwinden. Als Literaturwissenschaftler schlägt er dabei den Bogen von Texten aus dem Kanon legitimer Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts zu Werken der Gegenwart, in welchen zunehmend Erzählformen aus jüngeren Medien (wie etwa Fotos) oder Erzählweisen elektronischer Medien (Soaps, Chartshows) genutzt werden bis hin zur »digitalen Literatur«, bei der »den spielerischen Formen moderner digitaler Multifunk-

1 | Heinz Hiebler (2011): Medienorientierte Literaturwissenschaft: Literaturgeschichte als Medienkulturgeschichte und Medialisierungsstrategien des Erzählens. In: Ansgar Nünning; Jan Rupp (Hg.): Medialisierung des Erzählens im englischsprachigen Raum der Gegenwart. Theoretischer Bezugsrahmen, Genres und Modellinterpretationen. S. 45-84. Hier: S. 68.

2 | Hiebler (2011): S. 50.

3 | Hiebler (2011): S. 69.

4 | Hiebler (2011): S. 75.

tionsgeräte eine zentrale Bedeutung zu[kommt]«[5]. Es sind die »unmittelbare, körperliche Einbeziehung des Nutzers und die Überwindung des Rahmens«, die Hiebler mit Blick auf McLuhan[6] bei dieser Literatur feststellt. Um diese Frage geht es im Zusammenhang mit SR-Texten aber gerade nicht. Hier wird ja gerade die Rahmung des schriftlichen, gedruckten Textes und seine Platzierung in anderen Rahmungen legitimer Kultur gesucht – davon war u.a. in den Kapiteln zu *literacy* und Agency (Kapitel 2.3) die Rede. Für die Analyse von Schulhausromanen ist nun vor allem von Bedeutung, wie die Texte trotz dieser traditionellen kontextuellen Rahmung mit medialen Erzählweisen und -inhalten interagieren.

Denn die Erfahrung mit Geräten und Medieninhalten aller Art gehört für die jugendlichen SR-Schreibenden zu dem von Hiebler erwähnten gemeinsamen kulturellen Code. Dieser ist aber nicht nur Voraussetzung für eine erfolgreiche gemeinsame (es handelt sich ja um kollektiv verfasste Texte) Produktion von SR-Texten, sondern dieser gemeinsame Code zeigt auch seine Wirkung, wenn es um die Rezeption von SR-Texten geht: wenn diese Texte nämlich von gleichaltrigen Jugendlichen, von Schulklassen derselben Schulstufen und Leistungsniveaus gelesen werden – oder aber von Erwachsenen, die möglicherweise Schwierigkeiten mit diesem Code haben.

Dieser gemeinsame »kulturelle Code« ist, und das möchte ich in der Folge ausführen, Teil der lebensweltlichen Erfahrung der SR-Schreibenden. Insofern schließt dieses Kapitel auch an Erfahrungen der Leseforschung an, bei denen es um positive Leseerfahrung von Leserinnen/Lesern mit »Lesekompetenzproblemen«[7] mit Texten geht, in welchen sie sich und ihre Lebenswelt wiederfinden konnten (vgl. Kapitel 2.4). Auch dabei spielen neben inhaltlichen Elementen die in diesen Texten verwendete Sprache sowie die in Sprache und Erzählweise integrierten Erfahrungen mit anderen Medien eine wichtige Rolle. Als Einübung in einen gemeinsamen kulturellen Code, und zwar jenen einer gesellschaftlichen Elite, kann man auch die Lektüre von legitimer Literatur verschiedener Epochen im Gymnasium (die Matura bzw. das Abitur regelt ja den Zugang zur höheren Bildung) bezeichnen. In Klassen der Pflichtschule hingegen, die einen hohen Anteil an Jugendlichen mit sogenanntem Migrationshintergrund aufweisen (die, so zeigen Statistiken, geringe Chancen auf eine höhere Schulbildung haben), ist diese Funktion der legitimen Kultur mehrheitlich ausgeschaltet. Entsprechend ist das Interesse der Jugendlichen an dieser Literatur gering und ihre Lesemotivation minimal. Deshalb ist

5 | Hiebler (2011): S. 75.

6 | Hiebler (2011): S. 75. Hiebler bezieht sich konkret auf: Marshall McLuhan; Quentin Fiore (2000) [1967]: The Medium is the Message. An Inventory of Effects. Hg. von Jerome Agel.

7 | Rosebrock (2003): S. 202.

es wenig überraschend, dass für viele sogenannt bildungsferne Jugendliche, die einen Großteil ihres außerschulischen Wissens – also auch den für sie gültigen kulturellen Code – im von anderen Medien als Büchern dominierten Alltag erwerben (TV-Serien, Social Media, Gratiszeitungen, *People*-Magazine, Computerspiele, Filme etc.), das Lesen von literarischen Kanontexten in der Schule mit enormen Schwierigkeiten verbunden ist. Erschwerend kommt hinzu, dass diese Jugendlichen häufig für die schriftliche Kommunikation in ihren Leitmedien (SMS und Social Media) eine von der Standardsprache stark abweichende und stark an eine mündliche Alltagssprache angelehnte Schriftform verwenden. Sie führen also ihre schriftliche Alltagskommunikation in einer Sprache, die weit von der Normsprache entfernt ist. In der Deutschschweiz ist diese Distanz durch die Habitualisierung der Verschriftlichung des Dialekts bzw. der stark dialektal gefärbten Alltagssprache im Rahmen von Social Media (sowie in SMS und auch in E-Mails) noch größer als etwa in Deutschland oder in der französischen Schweiz. Entsprechend fällt es diesen Jugendlichen schwer, die in der legitimen Literatur verwendete Sprache und die damit verbundenen kulturellen Codes zu entschlüsseln und in ihren Erfahrungshorizont einzuordnen. Dieser erschwerte Umgang gilt bereits für Werke zeitgenössischer Kanonliteratur, und er verstärkt sich noch, wenn es sich um Werke der legitimen Kultur aus einer Zeit handelt, in welcher das Bildungsbürgertum sich gerade über diesen kulturellen Code (in Sprache und Literatur) zu definieren begann (Ende des 18. Jahrhunderts sowie 19. Jahrhundert).

Mit Hiebler gesprochen, bedeutet dies, dass ›Erzählen‹ (in diesem Fall die Lektüre von literarischen Erzählungen aus dem Umfeld der legitimen Kultur) in der oben beschriebenen Konstellation – in einer Schulklasse der Pflichtschule mit einem hohen Anteil an sogenannt bildungsfernen Jugendlichen – nicht gelingen kann. Ausnahmen bestätigen die Regel.

Denn, wie Hiebler weiter ausführt, basiert die Tradition des literarischen Erzählens auf Erzählweisen, die »auf die unterschiedlichsten Strategien der Authentizität und des Realismus« setzen, »mit deren Hilfe der Leser in eine fiktive Situation authentischen und realistischen Erzählens hineingetäuscht«[8] wird.[9] Realistisches Erzählen bedeutet hier, dass das Erzählte von den Lesen-

8 | Hiebler (2011): S. 71. Hiebler spricht nicht von sogenannter realistischer Literatur, sondern von Strategien, die während des Leseprozesses das Geschehen als realistisch erscheinen lassen, indem der Leser/die Leserin das fiktive Geschehen ›miterlebt‹. Dabei kann es sich also durchaus auch um phantastische Texte (etwa um Sciencefiction) handeln.

9 | Zu diesem Schluss kam laut Käthe Hamburger übrigens bereits Theodor Fontane. Sie zitiert in dem Zusammenhang aus dessen Rezension von Gustav Freytags »Ahnen«: »›Ein Roman […] soll uns eine Geschichte erzählen, an die wir glauben‹, und [Fontane – G. W.] meinte damit, er soll uns ›eine Welt der Fiktion auf Augenblicke als eine Welt

den in ihre Lebenswelt eingeordnet werden kann, dass es mittels des den Lesenden zur Verfügung stehenden kulturellen Codes entschlüsselt werden kann.

Wenn aber die Grundvoraussetzungen für dieses Erzählen, also der gemeinsame kulturelle Code, die gemeinsame Sprache, nicht vorhanden sind, dann wird eben kein *Hineintäuschen* möglich sein und die erzählte Welt wird nicht als ›realistische‹ Welt empfunden – auch wenn es sich um sogenannt realistisches Erzählen, um eine realistische Erzählhaltung handelt. Diese Erfahrung haben, das steht zu vermuten, bereits eine ganze Reihe von Deutschlehrerinnen/-lehrern – auch an Gymnasien notabene – gemacht, wenn sie mit einer Klasse z. B. Fontanes »Effi Briest« oder Goethes »Die Wahlverwandtschaften« zu lesen versuchten und realisierten, dass sich kaum eine Schülerin/ein Schüler in die Welt der »Effi Briest« oder in jene von »Eduard« und »Charlotte« ›hineintäuschen‹ ließ, während ihnen vielleicht das ›Hineintäuschen‹ in phantastische Welten vergleichsweise mühelos möglich war. Vielleicht sind ja diese phantastischen Welten, diese verstärkt auch wieder von Technologien bedrohten Welten in der Fantasyliteratur (als Nachfolgerin der Sciencefiction), eine angemessene Form, wie die heute von elektronischen Medien (und dem sogenannten Cyberspace) beherrschte Lebenswelt als realistische Erfahrung in der Literatur reflektiert werden kann.[10]

4.1.1 *Experienciality* und Weltliteratur

SR-Texte, gerade weil sie vermeintlich sprachlich – etwa stilistisch – und erzählerisch mangelhaft sind, sind selten in ein normatives Gattungsschema einzuordnen – entsprechend auch nicht in die Subgattung des Fantasyromans. Die SR-Texte zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass sie in einer Sprache abgefasst sind, welche heutige Jugendliche (und nicht allein die sogenannt bildungsfernen) als ihre ›gemeinsame‹ Sprache erkennen, sowie auch dadurch, dass sie Elemente von Erzählmustern wählen und kombinieren, welche dieser Generation Gleichaltriger aus ihrer von unterschiedlichen medialen Vorbildern gepräg-

---

der Wirklichkeit erscheinen lassen […]‹.« Fontane habe damit »die Seinsweise der literarischen, der epischen so gut wie der dramatischen, Fiktion präzise getroffen. Der Ausdruck ›als Wirklichkeit erscheinen‹ bezeichnet sie mit jedem dieser drei Wörter. Er bedeutet, daß der Schein von Wirklichkeit erzeugt sei, und das heißt (über Fontanes Intention hinaus) Schein von Wirklichkeit auch dann, wenn es sich um eine noch so unwirkliche Dramen- oder Romanwelt handelt. Auch das Märchen erscheint als Wirklichkeit, solange wir lesend oder zuschauend in ihm verweilen, doch nicht so, als ob es eine Wirklichkeit wäre.« Käthe Hamburger (1987) [1957]: Die Logik der Dichtung. S. 59-60.

10 | Dies könnte ein Ansatz für eine Analyse des Booms der Fantasyliteratur und des Fantasyfilms seit den 90er Jahren sein, der ja praktisch parallel zur rasanten Entwicklung des Internets und der damit verbundenen Kommunikationsmedien verlief.

ten Lebenswelt vertraut sind. Und damit befinden sich die SR-Texte in der aktuellen (Welt-)Literaturproduktion in bester Gesellschaft, wie Beispiele aus der angelsächsischen Literatur sowie aus der – sowohl englisch- wie französischsprachigen – afrikanischen Literatur zeigen sollen.

Aus der Perspektive der Rezeption von Literatur stellt Christina Mohr fest, dass die beim Lesen erfahrene Lebensnähe einer Erzählung sehr stark für *»immersion«*[11] sorgen, also für ein »Versinken, Eintauchen, Miterleben der *storyworld* anhand von Multimodalität, Emotion und kognitivem *foregrounding*«[12]. Mohr bezeichnet *immersion* entsprechend als »Motor für *worldmaking*«[13]. Darunter versteht sie die Fähigkeit der Lesenden, über *»mental imagery«*, also mentale Visualisierungen, »Zugang zu einem primär sprachlich realisierten Erzähltext«[14] zu finden. Mohr nennt diese Form der Erlebbarkeit *experientiality*, was sie mit »Erfahrungshaftigkeit«[15], aber auch mit »Experientialität«[16] übersetzt.[17]

Diese Vorstellung schließt wiederum direkt an die erwähnten Erfahrungen im Bereich der literalen Förderung mit Lesetexten an: an die Erfahrungen, dass Leser/-innen, deren Sprach- und Lesekompetenz als mangelhaft eingestuft wurde, dann positive Leseerfahrungen machten, wenn sie durch die eigenen lebensweltlichen Erfahrungen auch einen emotionalen Zugang zum Gelesenen fanden[18], also auch einen emotionalen Zugang zum Gelesenen fanden.

---

11 | Christina Mohr (2011): Die storyworld erleben – Experimentalität, Metaphorik und multimodales Erzählen in Jonathan Safran Foers Extremely Loud & Incredibly Close. In: Ansgar Nünning; Jan Rupp (Hg.): Medialisierung des Erzählens im englischsprachigen Raum der Gegenwart. Theoretischer Bezugsrahmen, Genres und Modellinterpretationen. S. 323-342. Hier: S. 339 (Hervorhebung im Original).

12 | Mohr (2011): S. 326 (Hervorhebungen im Original).

13 | Mohr (2011): S. 326 (Hervorhebung im Original).

14 | Mohr (2011): S. 331 (Hervorhebung im Original).

15 | Mohr (2011): S 325-326.

16 | Mohr (2011): S. 340. Mohr bezieht sich mit dem Begriff »experientiality« auf: Monika Fludernik (2003): Cognitive Narratology. Natural Narratology and Cognitive Parameters. In: David Herman (Hg.): Narrative Theory and the Cognitive Sciences. S. 243-267.

17 | Sie verweist auch explizit auf Monika Fluderniks Begriff »experientiality«, welchen diese in »Towards a ›Natural‹ Narratology« in Bezug auf »the prototypicality of conversational narrative« entwickelt hat und zwar »within a […] cognitive perspective«. Als Literaturwissenschaftlerin hat Fludernik »experientiality« durchaus im Hinblick auf literarische Erzähltexte entwickelt. Ich beziehe mich in meiner Verwendung des Begriffs hingegen direkt auf seine von Mohr in ihrem Aufsatz angewandte Interpretation und nicht auf Fluderniks Modell. Monika Fludernik (1996): Towards a ›Natural‹ Narratology. Zit. nach: Taylor & Francis e-Library (2005): S. 9.

18 | Vgl. Rosebrock (2004): S. 202.

In Mohrs Begrifflichkeit würde das heißen, dass die gelesenen Texte einen hohen Grad an *experientiality* aufwiesen.

Mohr aber, und das ist entscheidend, beschäftigt sich keineswegs mit Fragen aktueller Literalitätsproblematiken, sondern mit der komplexen »multimodalen und plurimedialen Struktur«[19] eines Romans der amerikanischen Avantgardeliteratur, nämlich mit Jonathan Safran Foers »Extremely Loud & Incredibly Close« (2005), in welchem konkrete lebensweltliche Erfahrungen in visueller Form (etwa als eingeschobene Fotografien) als erzählerische Mittel zum Einsatz kommen. Im Anschluss an Kapitel 2.3.3 ist es nicht überraschend, dass avantgardistische Formen des Erzählens, welche die mediale Realität der Lebenswelt ins Erzählen integrieren, also wiederum erfahrbar machen, hier als Referenz dienen, um die Experientialität von SR-Texten näher zu erläutern. Experientialität, also Erfahrungshaftigkeit in der Literatur, hat für Mohr durchaus eine visuelle Komponente. Sie verweist auf die Metapher »knowing is seeing«, »die in unserer kulturellen und medialen Erfahrung begründet liegt, dass das, was wir sehen, meistens auch existent ist, wenngleich es auch fingiert sein kann«[20]. Im Hinblick auf Foer, der in diesem Roman Visualisierungen vorgibt, sind es laut Mohr vor allem diese Bilder, die auf die ›reale‹ Welt der Lesenden verweisen und entsprechend Zwecken der Authentisierung dienen: »New-York-Bilder, Photographien von Türknäufen, Händen, Menschen etc.«[21] Mohr kommt zu dem Schluss: »Der Text verweist nicht mehr auf die Welt unserer Imagination, sondern auf die Welt, die wir greifbar vor Augen haben.«[22]

Obwohl SR-Texte nur in absoluten Ausnahmefällen visuelle Komponenten enthalten, verweisen sie in ihrer Mehrzahl ebenfalls auf die Welt, welche die Jugendlichen täglich vor Augen haben – sei dies die reale Welt des Schulwegs, der Schule, der Vertreter/-innen der Peergroup etc. oder die Welt der täglich ge- und benutzten Medien: Computerspiele, Social Media, Filme etc. Diese Elemente sind zwar nicht als konkrete visuelle Einschübe (etwa in Form von Fotografien) präsent, und doch sind jene Textanteile, die symbolhaft auf visuelle Elemente der Lebenswelt (inklusive Medien) verweisen, ein wichtiger Bestandteil der SR-Texte gerade im Hinblick darauf, dass diese in der Rezeption von Jugendlichen als ›lebensecht‹, als auf ihre Lebenswelt verweisend empfunden und wahrgenommen werden. Dazu gehören Figuren aus dem öffentlichen Leben (Fußballstars, Schaupieler/-innen, Supermodels etc.), Szenen aus klassischen Genrefilmen (Entführung, Erpressung, Drogenhandel etc.), Handlungsmuster aus Computerspielen (etwa Kampfszenen) oder Beschreibungen und Aufzählungen von Modeaccessoires, Logos von Markenartikeln etc.

19 | Mohr (2011): S. 337.

20 | Mohr (2011): S. 336.

21 | Mohr (2011): S. 332.

22 | Mohr (2011): S. 332.

Für Jugendliche, die mit Internet, Handy und WLAN aufwachsen, lassen sich mediale Inhalte, auch fiktionale, nicht klar von der realen Lebenswelt trennen bzw. sie sind Teil dieser Lebenswelt. So können mediale Inhalte aktiver Teil realer Beziehungen – innerhalb einer Peergroup – werden, indem Konflikte über Social Media ausgetragen werden und Liebesbeziehungen nach dem Vorbild von (US-amerikanischen) TV-Soaps oder Hollywoodkomödien via Handy begonnen und auch beendet werden, um nur zwei Beispiele zu nennen. Der Germanist Peter Rusterholz stellt in einem Aufsatz die Frage nach der Abbildbarkeit von Realität angesichts der Entwicklung digitaler Medien neu: Er spricht davon, dass die »Crisis of the Representation«, die »during the process of modernization in the early modern age« aufgetreten sei, in jüngster Zeit eine neue Dimension erfahren habe: »More recently, with the transformation of our life-world into a global communication network generating new modalities for the representation of virtual worlds, there has been a radicalisation of this topic.«[23] Rusterholz stellt nun die Frage, ob es sich bei dieser »Crisis of Representation« nicht um ein kognitives Problem handle, genauer, um »a problem concerning the cognition conveyed by the media which called the cognition of ›reality‹ into question and, thus, led to the crisis of representation and its radicalisation«[24]. Hier geht es nicht mehr nur um die (alte) Frage, inwieweit Literatur (oder Kunst generell) in der Lage ist, Realität abzubilden bzw. wiederzugeben (wie es zu Beginn der Moderne der Fall war), sondern um die Frage, welcher Status von ›Realität‹ denn dem von elektronischen Medien und ihren teils fiktionalen Inhalten geprägten Teil unserer Lebenswelt zukommt – und in welchem Verhältnis dazu die als realistisch geltende zeitgenössische Literatur (aber auch der Film) steht.[25]

23 | Peter Rusterholz (2003): On the crisis of representation. In: Semiotica 143 (2003). S. 53-60. Hier: S. 53.

24 | Rusterholz (2003): S. 53.

25 | »Realistisch« ist hier im Sinne eines literaturwissenschaftlichen Realismusbegriffs zu verstehen, wie er sich im »Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft« ausführlich dargestellt findet: Unter dem »ästhetischen Begriff« des Realismus versteht man »die Darstellung der fiktiven Welt als ›real‹, d. h. bestimmt durch die Faktizität raumzeitlicher Natur und die Intersubjektivität der Erfahrungswelt«. Monika Ritzer (2007): Realismus 1. In: Klaus Weimar (Hg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft: Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. 3 Bände. Band 3. S. 217-221. Hier: S. 217. Geprägt wird diese Vorstellung vom »literaturhistorischen Epochenbegriff« des Realismus. Dazu heißt es im selben Lexikon: »Der Realismus des 19. Jhs. hat nicht etwa die ›Wirklichkeit‹ seiner Zeit zum Thema gemacht; ihm lag vielmehr ein voraussetzungsvolles ästhetisches Programm zugrunde, das die Konstruktion literarischer Realitäten konditionierte.« Zur Funktion des Realismus als ästhetisches Programm heißt es weiter: »Gegenüber einer zunehmend als intransparent wahrgenomme-

Hier spielt Rusterholz auf etwas an, das weiter oben als Schwierigkeit vieler Jugendlicher beschrieben wurde, sich in realistische Literatur hineintäuschen zu lassen: die Krise des Realismus in der Literatur und im Film unter der veränderten Wahrnehmung elektronischer Mediennutzung. Und Rusterholz kommt zu dem Schluss, dass Repräsentation im dritten Jahrtausend neu definiert werden müsse. Er verweist als Beispiel auf eine Aussage der Schweizer Videokünstlerin Pipilotti Rist, die von sich selber gesagt habe, »that she is among the first of a generation which can no longer distinguish between fiction and reality«[26]. Diese Auseinandersetzung mit der Frage, wie Fiktion – hauptsächlich in der Form von medial vermittelten Bildern – und Realität verschmelzen bzw. wie Realität vermittelt über mediale Bilder wahrgenommen wird, wird in der bildenden Kunst schon seit geraumer Zeit gestellt und in Werken wie jenen von Pipilotti Rist auch konkret vorgeführt. So schreibt Peter Schjeldahl im »New Yorker« anlässlich einer Rist-Ausstellung mit dem Titel »Heroes of Birth« in der *Luhring Augustine Gallery* im New Yorker Stadtteil Queens 2010: »In the spell of Rist's work, I feel the world of art, momentarily indistinguishable from that of live, stabilize inside and around me – with such lightness!«[27] So ist es gerade der einfache, leichte, nicht elitäre Zugang zu Rists Installationen, die im Prinzip kein umfassendes Vorwissen verlangen, der diese Verbindung mit dem realen Leben prinzipiell erleichtert. In Rists Videoprojektionen erkennt jede/-r Farben, Formen, Bildelemente wieder; diese technischen Konstrukte umhüllen die Zuschauer/-innen, ohne sie zu überfordern. Die Technik scheint völlig in den Hintergrund zu treten, wie Schjeldahl schreibt: Rist »makes advanced techniques of video and installation seem like common-sense means, as normal as pencils«. Und wie im Falle eines Riesensofas als Teil einer Videoinstallation im *Museum of Modern Art* in New York (MoMA) werden Installationen dieser Künstlerin vom Publikum auch ganz selbstverständlich benutzt, werden also während der Dauer ihrer Präsenz Teil der Museumseinrichtung: »In the closing days of *Pour Your Body Out (7354 Meters)*, Pipilotti Rist's ravishing wrap-around video atrium installation at MoMA, the place has been

nen Lebenswirklichkeit sollten die Realitätssimulationen der Literatur noch einmal den Schein von Authentizität, Transparenz und Ordnung erzeugen, diesen Schein aber zugleich als eigentliches Wesen der Wirklichkeit ausweisen.« Gerhard Plumpe (2007): Realismus 2. In: Klaus Weimar (Hg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft: Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. 3 Bände. Band 3. S. 217-224. Hier: S. 221-222.

26 | Rusterholz (2003): S. 59.

27 | Peter Schjeldahl (2010): Feeling good. The art of Pipilotti Rist. In: The New Yorker vom 27. September 2010. S. 88-89. Hier: S. 89. Online unter: http://prod-images.exhibit-e.com/www_luhringaugustine_com/The_New_Yorker_Sept_2010.pdf (abgerufen: 28. Januar 2015).

packed every day. Mothers have been making playdates in the atrium, letting kids run around while they gather on the large couch. Visitors bring computers and work here, or listen to iPods, or chat or doze or read«, schreibt Jerry Saltz in seinem Blog des »New York Magazine«[28].

Natürlich ist auch hier der Rahmen – das MoMA in New York als Ort legitimer Kunst – ein zentraler Bestandteil der Repräsentation. Es wäre deshalb durchaus interessant, die Wirkung von Rists Installationen in einem völlig kunstneutralen Rahmen zu erkunden, etwa an einem Ort, an dem sogenannt bildungsferne Jugendliche sich aufhalten: an Bahnhöfen, vor einer Supermarktfiliale, in einem Stadtteilzentrum etc.

Auch Rist ist sich dieses Dilemmas ihrer Kunst – des Dilemmas, dass diese Kunst eigentlich ganz selbstverständlich in den Alltag integriert werden kann, aber in der Regel in Museen stattfindet – bewusst: »Mich interessieren Räume, in denen Menschen herumgehen und zusammen Zeit verbringen können«, sagt sie in einem Gespräch mit dem Kurator Richard Julin. Und sie ergänzt: »Mich interessiert das Demokratische an der Kunst und doch lebe ich von der Fetischisierung. Diesen Widerspruch habe ich nicht gelöst.«[29]

Die Unmittelbarkeit der visuellen Wahrnehmung, wie sie in der bildenden Kunst – und verstärkt noch in der Videokunst – möglich ist, wird sehr viel schwieriger, sobald ein Kunstwerk aus Sprache besteht, aus geschriebener Sprache in gedruckter Form. Ihre »Schriftgebundenheit« ist andererseits auch der Grund für die besondere Bedeutung der Literatur in der (bildungs-)bürgerlichen Gesellschaft (vgl. Kapitel 1.3), da, wie Christoph Reinfandt schreibt, »Literatur eben diesen Prozess der Abkehr der Sprache von der Welt in Schrift nachvollzieht und doch zugleich die Aura der Unmittelbarkeit bewahrt«[30].

Mit anderen Worten: Mit der Schriftlichkeit bekommt die Literatur etwas Dauerhaftes, Festgeschriebenes und zugleich Abstraktes, und doch ist ein Miterleben, ist Immersion, ist *experimentiality* möglich – wenn, und das ist hier entscheidend, der entsprechende kulturelle Code, die entsprechende Sprache des literarischen Werks entschlüsselt und beim Lesen in die jeweils eigene Lebenswelt eingeordnet werden kann. Und zum kulturellen Code heutiger Jugendlicher gehören Erfahrungen mit elektronischen Medien mit dazu – auch Erfahrungen mit fiktiven Inhalten, die als quasi realistisches Erlebnis im Sinne des oben angesprochenen Hineintäuschens gedeutet werden.

---

28 | Jerry Saltz (2009): Completing Pipilotti Rist's MoMA Installation. In: New York Magazine, 2. Februar 2009. http://www.vulture.com/2009/02/saltz_completing_pipilotti_ris.html (abgerufen: 28. August 2013) (Hervorhebung im Original).

29 | Richard Julin (Hg.) (2007): Pipilotti Rist: Herzlichen Glückwunsch. S. 25.

30 | Christoph Reinfandt (2009): Literatur als Medium. In: Simone Winko; Fotis Jannidis; Gerhard Lauer (Hg.): Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomenen des Literarischen. S. 161-187. Hier: S. 167.

Wenn nun diese Jugendlichen selber literarische Texte schreiben, wie im SR-Projekt, dann stammt ein Teil des Materials und der verwendeten kulturellen Codes aus Erfahrungen mit anderen Medien – zum Großteil aus den Erfahrungen mit visuellen Medien. Diese Erfahrungen werden in SR-Texten in die Schrift übertragen. Dabei geht es um mehr als nur um ein einfaches Zitieren von Figuren und Situation, es geht um etwas, das Christina Mohr als Intermedialität bezeichnet:

»Wenn wir davon ausgehen, dass die menschliche Kognition stets darum bemüht ist, anhand narrativer Strukturen Sinn aus einem schier unendlichen Strom an Erfahrungen zu stiften (vgl. Walsh 2006: 856), was Jerome Bruner (1990: 45) als die menschliche ›readiness or predisposition to organize experience into a narrative form‹ bezeichnet, ist es nicht weiter verwunderlich, dass die fortwährende Entstehung neuer Medien eine Intermedialisierung des Erzählens bedingt. […] Durch unsere alltägliche Erfahrung mit unterschiedlichen Medien (vom schnöden Notizblock bis zum trendigen Mobiltelefon) verändern sich unsere Wahrnehmungsgewohnheiten sowie ihre physischen Grundlagen und – im selben Zug – auch unsere Möglichkeiten zur Repräsentation unserer (nicht nur narrativen) Modelle von und für Wirklichkeit.«[31]

Mohr konkretisiert dieses Beispiel auch noch:

»Wenn Jugendliche z. B. bestimmte Aspekte ihrer Alltagserfahrung anhand der virtuellen Welten einer digitalen Spielkonsole deuten (›Das war wie auf Nintendo-DS‹ o. Ä.), impliziert dies nicht nur eine Kenntnis der betreffenden grafischen und akustischen Repräsentationsmöglichkeiten, sondern auch ein Wissen darüber, was und wie die (virtuelle) ›Wirklichkeit‹ einer Spielkonsole beschaffen ist. Denn dort erscheinen Denken, Handeln und Motorik der Figuren (oder Avatare im Allgemeinen) anders als in unseren übrigen, zu unserem kulturellen Weltwissen gehörenden Wirklichkeitskonstruktionen. Mit anderen Worten: Das Verhältnis zwischen dem ›Wie‹ und dem ›Was‹ der Darstellung ist immer osmotisch, d. h., beide Bereiche durchdringen und verändern einander.«[32]

Im Hinblick auf die SR-Texte bedeutet dies, dass nicht nur die Frage gestellt werden muss, welche Elemente aus aktuellen Medien darin zur Darstellung kommen, sondern auch, wie diese in den Erzählprozess integriert sind und wie sie in die Lebenswelt der Schreibenden – aber auch in die Lebenswelt einer jugendlichen und erwachsenen Leserschaft – eingeordnet werden können.

---

31 | Mohr (2011): S. 324. Richard Walsh (2006): The Narrative Imagination Across Media. In: MFS Modern Fiction Studies 52 (2006). S. 855-868. Jerome Bruner (1990): Acts of Meaning.

32 | Mohr (2011): S. 324.

4.2 Zum Begriff der Intermedialität

Das Phänomen der Intermedialität »als geistes- und kulturwissenschaftliches Forschungsgebiet befasst sich [...] seit dem Beginn der 1980er Jahre mit der Beziehung zwischen traditionellen Künsten und technisch-apparativen Medien«, so leitet Joachim Paech seinen Artikel zu »Intermedialität/Multimedialität« im »Metzler Lexikon Ästhetik«[33] ein. Er stellt fest, dass viele Arbeiten zu Intermedialität sich »auf die Behandlung des Verhältnisses zwischen Literatur einerseits und Malerei, Fotografie oder Film andererseits« beschränkten. Er bezieht sich dabei vor allem auf das Grundsatzwerk der Romanistin Irina O. Rajewsky, welches auch im deutschsprachigen Raum die Diskussion rund um Intermedialität lange dominiert hat[34] (darunter vor allem die schematische Übersicht intermedialer Phänomene im Feld der Literatur). Rajewsky ihrerseits diskutiert Ergänzungen und Kritik an ihrem Ansatz in einem 2005 erschienenen Aufsatz, und sie identifiziert in einer Analyse der laufenden Intermedialitätsdebatten »three fundamental distinctions that underlie different conceptions of intermediality«[35]. Zentral für das jeweils verwendete Konzept von Intermedialität ist für Rajewsky »a given approach's disciplinary provenance, its corresponding objectives, and the (explicit or implicit) underlying conception of what constitutes a medium«[36]. Und sie fügt als Beispiel für zwei recht unterschiedliche disziplinäre Zugänge an: »[F]or instance, approaches coming out of literary, or so-called media-philological studies primarily emphasize the forms and functions of intermedial practices in given media products or medial constellations. By contrast, approaches derived from media studies tend not to focus on already medialized configurations (such as individual films, texts, paintings, etc.), but instead on the very formation of a given medium, on the process of mediation or medialization as such, and on medial transformation process.«[37]

Und in einem weiteren Aufsatz distanziert sie sich 2008 noch stärker von einer Systematik, die stark philologisch geprägt ist: »Mithilfe literatur- bzw. kunstwissenschaftlich verankerter Konzepte lassen sich kaum umfassende, transmedial oder transhistorisch anzusetzende intermediale Prozesse oder Dy-

33 | Joachim Paech (2006): Intermedialität/Multimedialität. In: Achim Trebeß (Hg.): Metzler Lexikon Ästhetik: Kunst, Medien, Design und Alltag. S. 183-184. Hier: S. 183.

34 | Irina O. Rajewsky (2002): Intermedialität.

35 | Irina O. Rajewsky (2005): Intermediality, Intertextuality and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. In: Intermédialités 6 (2005). S. 43-64. Hier: S. 46. Online unter: http://cri.histart.umontreal.ca/cri/fr/intermedialites/p6/pdfs/p6_rajewsky_text.pdf (abgerufen: 28. Januar 2015).

36 | Rajewsky (2005): S. 49.

37 | Rajewsky (2005): S. 49.

namiken beschreiben.«[38] Vielmehr, so Rajewsky, gehe es ihr in ihrem erneuten Versuch eines Überblicks über intermediale Phänomene darum, deutlich zu machen, dass Intermedialität in jedem Untersuchungsfall neu definiert werden müsse, um den »unterschiedlichen Spielarten des Intermedialen in ihrer jeweiligen Besonderheit gerecht zu werden« und im Anschluss »als Kategorie für die konkrete Analyse einzelner medialer Konfigurationen und deren spezifischer Verfasstheit fruchtbar machen zu können«[39].

Nicht an einer Systematik, sondern an konkreten Erscheinungsformen des Intermedialen ist der Medienwissenschaftler Jürgen E. Müller interessiert in seinem Erklärungsversuch des entsprechenden Phänomens aus dem Jahr 1996: »Ein mediales Produkt wird dann intermedial, wenn es das multimediale Nebeneinander medialer Zitate und Elemente in ein konzeptionelles Miteinander überführt, dessen (ästhetische) Brechungen und Verwerfungen neue Dimensionen des Erlebens und Erfahrens eröffnen.« Er positioniert den Begriff innerhalb der Medienwissenschaft: »Eine Medienwissenschaft, deren Erkenntnisinteresse auf die medialen Dynamiken und Fusionen innerhalb einzelner Medientexte und zwischen verschiedenen Medientexten sowie auf deren historische Entwicklung zielt, stellt sich nicht allein den Herausforderungen von Avantgarde und Postmoderne, sondern reperspektiviert zugleich breite Felder der traditionellen Medientheorie und -geschichte.«[40]

Nicht zuletzt sollen die Bemühungen der deutschen Anglisten Ansgar und Vera Nünning gewürdigt werden, die sich generell um Fragen aktueller und verstärkt auch kulturwissenschaftlicher Ansätze in der Erzähltheorie verdient gemacht und die dabei auch das Phänomen der Intermedialität des Erzählens aufgegriffen haben.[41] So stellt Ansgar Nünning zusammen mit Jan Rupp im Hinblick auf die »gegenwärtige Tendenz zur Hybridisierung und Medialisie-

---

38 | Irina O. Rajewsky (2008): Intermedialität und *remediation.* Überlegungen zu einigen Problemfeldern der jüngeren Intermedialitätsforschung. In: Joachim Paech; Jens Schröter (Hg.): Intermedialiät analog/digital. S. 47-60. Hier: S. 59.

39 | Rajewsky (2008): S. 59-60.

40 | Jürgen E. Müller (1994): Intermedialität und Medienwissenschaft. In: Montage av, Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation 3 (1994). S. 119-138. Hier: S. 128. Online unter: http://www.montage-av.de/pdf/032_1994/03_2_Juergen_E_Mueller_Intermedialitaet_und_Medienwissenschaft (abgerufen: 27. August 2014). Dieser Beitrag erschien in der Folge als Kapitel im 1995 von Jürgen E. Müller publizierten Band »Intermedialität: Formen modernen kultureller Kommunikation«.

41 | Ansgar Nünning; Vera Nünning (Hg.) (2002): Neue Ansätze in der Erzähltheorie; Vera Nünning; Ansgar Nünning (Hg.) (2002): Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär. Ansgar Nünning; Jan Rupp (Hg.) (2011): Medialisierung des Erzählens im englischsprachigen Roman der Gegenwart. Theoretischer Bezugsrahmen, Genres und Modellinterpretationen.

rung des Romans«[42] fest, dass »die klare Abgrenzung zwischen literarischen Genres und Medien an Trennschärfe verliert«[43]. Das hat, so ihr Fazit, auch Auswirkungen darauf, in welche Richtung sich die Forschung entwickelt: »Die Aufmerksamkeit richtet sich [...] auf Transformationsprozesse, die Analyse funktionaler Äquivalenzen zwischen gattungs- und medienspezifischen literarischen Verfahren sowie die Revision etablierter und die Entwicklung neuer Gattungsbegriffe«[44]. Diese stark an Medien- und Gattungsgrenzen orientierte Forschungsrichtung spiegelt sich auch in der erzähltheoretischen Arbeit von Nicole Mahne wider, wo diese um eine »transmediale Erzähltheorie« bemüht ist.[45] Sie hat zwar akribisch herausgearbeitet, welche narrativen Darstellungsweisen für den Roman, den Comic, den Film, das Hörspiel und die Hyperfiktion je typisch sind und wie diese sich voneinander abgrenzen, wo und wie aber der im Titel angedeutete Transfer stattfinden kann, wird letztlich nicht thematisiert – abgesehen von ganz einfachen Medienwechseln (etwa wenn ein Roman verfilmt wird oder als Comic erscheint).

Generell wird bei der Intermedialitätsdebatte häufig von sehr unterschiedlichen Medienbegriffen ausgegangen. Schon die Frage, in welcher Form die Literatur im intermedialen Diskurs als Medium ins Spiel kommt, ist nicht klar: als Sprache, als Schrift oder als Buch? Marina Grishakova und Marie-Laure Ryan schreiben in ihrem Vorwort zu »Intermediality and Storytelling«: »All three of these conceptions of medium have an impact on what kind of story can be told, though studying the importance of the book or of writing as a medium for *Pride and Prejudice* will not differentiate this particular novel significantly from most other novels. Focusing on it's handling of language, by contrast, will result in a much more individuated analysis, since all uses of language are original, unique to the work.«[46]

Das klingt zwar einleuchtend, und doch ist dieser Fokus auf die Sprache allein nicht ausreichend, wenn man intermediale Prozesse erfassen will – das hat ja u. a. auch bereits Irina Rajewsky festgestellt. Während Rajewsky aber nach wie vor darum bemüht ist, das Phänomen Intermedialität als Ganzes zu erfassen und ›in den Griff‹ zu bekommen, beschreiben Jay David Bolters und Richard Grusins im Jahr 2000 mit dem, was sie als »remediation« bezeichnen, einen dynamischen Prozess, der nur in Ausschnitten zu erfassen ist: »In this last decade of the twentieth century, we are in an unusual position to apprecia-

42 | Nünning; Rupp (Hg.) (2011): S. 4.

43 | Nünning; Rupp (Hg.) (2011): S. 5.

44 | Nünning; Rupp (Hg.) (2011): S. 5.

45 | Nicole Mahne (2007): Transmediale Erzähltheorie. Eine Einführung.

46 | Marina Grishakova; Marie-Laure Ryan (2010): Editors Preface. In: Marina Grishakova; Marie-Laure Ryan (Hg.): Intermediality and storytelling. S. 1-7. Hier: S. 2 (Hervorhebung im Original).

te remediation, because of the rapid development of new digital media and the nearly as rapid response by traditional media. Older electronic and print media are seeking to reaffirm their status within our culture as digital media challenge that status. Both new and old media are invoking the twin logics of immediacy and hypermediacy in their efforts to remake themselves and each other.«[47]

Die allermeisten Auseinandersetzungen mit intermedialen Phänomenen sind geprägt davon, dass das Medium Buch von der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts an mehr und mehr von nicht (rein) schriftbasierten populären Medien (wie Comic, Film, Fernsehen, Computerspiele etc.) bedrängt wurde, die nach und nach Funktionen übernahmen, die lange Zeit dem Buch vorbehalten waren. In der philologisch dominierten Intermedialitätsdebatte steht dabei aber nicht das Medium Buch in seiner materiellen Ausprägung, sondern die Literatur im Zentrum, die legitime Literatur. Diese wurde lange vor dem Auftauchen elektronischer Medien ganz explizit von anderen Printmedien abgegrenzt – etwa von Zeitungen, Zeitschriften, dem Sachbuch oder von dem, was als »Schundliteratur« bezeichnet wurde.

Es ist also nicht ihre Schriftbasiertheit allein, welche die Literatur von anderen – populären – Medienprodukten unterscheidet, es ist auch der Kunstanspruch der Literatur – im selben Maße wie das Kunstvideo sich vom Blockbuster oder das Werbeplakat vom Gemälde unterscheidet. Es ist die Diskrepanz zwischen ›*high*‹ und ›*low*‹, zwischen legitimer Kultur und Populärkultur, welche die allermeisten Auseinandersetzungen mit intermedialen Phänomenen prägt. Dabei, und das haben Bolter/Grusin schon 2000 erkannt, sind die Grenzen zwischen all diesen Medienprodukten – egal ob ›*high*‹ oder ›*low*‹ – nicht nur fließend, sie tendieren dazu, sich mehr und mehr aufzuheben. Und das hat nicht nur Auswirkungen auf die kultur-, medien- und geisteswissenschaftlichen Bemühungen rund um die Definition von »Medium« oder »Medien« innerhalb der Intermedialitätsdebatte, es stellt auch den Kunstbegriff zur Diskussion. Diese Diskussion kann jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht geführt werden.

Ich möchte hingegen – mit Bolter/Grusin – zu einer Frage zurückkehren, die in vorangegangenen Kapiteln immer wieder aufgetaucht ist: die Frage des Verhältnisses von Lebenswelt und Fiktion bzw. die Frage danach, in welchem Maße die lebensweltliche Realität in SR-Texten – und anderen, ähnlichen Formen von Literatur – im Modus der Fiktion sichtbar wird, vgl. auch das Kapitel 2.4. Im Jahr 2014 gehören jede Menge von Medienprodukten und -inhalten zu dieser Erfahrungsvergangenheit von SR-Schreibenden (oder auch anderer Autorinnen/Autoren). Sie sind Teil der Lebenswelt. Oder mit Bolter/Grusin gesprochen: »The process of remediation makes us aware that all media are at one

47 | Jay David Bolter; Richard Grusin (2000) [1999]: Remediation. Understanding New Media. S. 5.

level a ›play of signs‹, which is a lesson that we take from poststructuralist literary theory. At the same time, this process insists on the real, effective presence of media in our culture. Media have the same claim to reality as more tangible cultural artefacts; photographs, films, and computer applications are as real as airplanes and buildings.«[48]

Diesen Realitätsbegriff möchte ich nun noch anhand eines Beispiels etwas näher betrachten.

Wenn Rusterholz mit Pipilotti Rist also, wie weiter oben zitiert, indirekt – das heißt auf die Produktion von SR-Texten angewandt – behauptet, die in der heutigen Mediengesellschaft Heranwachsenden würden zunehmend nicht mehr zwischen Fiktion und Realität unterscheiden, dann ist damit nicht gemeint, dass sie tatsächlich nicht in der Lage wären zu unterscheiden, sondern, dass sie medialen Ereignissen zum Teil dieselbe Priorität einräumen wie realen Ereignissen. Es soll hier also nicht behauptet werden, heutige Jugendliche könnten nicht zwischen fiktionalen Handlungen – etwa Handlungen von Figuren in Filmen – und Handlungen innerhalb ihrer realen Lebenswelt – etwa gemeinsame Aktivitäten mit Freundinnen/Freunden – unterscheiden. Im Gegenteil: Diese Differenzierung ist besonders in der Frage einer Korrelation von Gewaltdarstellungen und Gewalthandeln in Actionfilmen, Trickfilmen oder Computerspielen und real ausgeführten Gewalttaten Jugendlicher (wie die sogenannten Amokläufe) relevant. Wo ein solcher direkter Zusammenhang behauptet wird, werden in der Regel sämtliche sozialen und kulturellen Bedingungen einer Gewalttat ausgeklammert und wird der Fokus allein auf Inhalte von Computerspielen gelegt. Mit dieser Diskussion hat das Folgende nichts zu tun. Wenn hier davon die Rede ist, dass Jugendliche Fiktion und Realität teils dieselbe Priorität innerhalb ihrer Lebenswelt einräumen, dann im Sinne einer gegenseitigen Durchdringung dieser Bereiche, wie Mohr es beschreibt.[49]

4.2.1 Die Gewaltfrage

Claudia Rathmann hat sich u.a. mit der Wahrnehmung von Gewaltdarstellungen in lustigen Zeichentrickserien für Kinder beschäftigt[50] und dabei festgestellt, dass es u.a. gerade die dem Genre entsprechenden Gewaltakte sind, welche für Kinder lustig und entspannend wirken – nach dem wohlbekannten

48 | Bolter; Grusin (2000): S. 19.

49 | Mohr (2011): S. 324.

50 | Claudia Rathmann (2004): Was gibt's denn da zu lachen? Lustige Zeichentrickserien und ihre Rezeption durch Kinder unter besonderer Berücksichtigung der präsentierten Gewalt.

Muster der Trickfilmserie »Tom and Jerry«.[51] Rathmann attestiert auch kleineren Kinder bereits ein »breites Genrewissen« bzw. »Genrebewusstsein« sowie ein »ausgeprägtes Medialitätsbewusstsein«[52], das zur Folge habe, dass sie »im Gegensatz zu vielen Müttern« die »inhaltliche und formale Präsentation der Gewaltakte als charakteristisches Merkmal des Genres« akzeptierten und sich entsprechend auf »deren komische Wirkung« einließen.[53] Rathmann kommt zu dem Schluss, dass es »die aus ihrer eigenen Kindheit in den 60er und den beginnenden 70er Jahren«[54] stammenden medienpädagogischen Normen sowie die Seherfahrung aus dieser Kindheit seien, welche die Rezeptionsmöglichkeiten der Eltern prägten. Ihr Resümee: »Kindheit heute ist Medien- und zugleich Konsumkindheit. Die Heranwachsenden werden als autarke Mediennutzer und potente Konsumenten betrachtet«[55].

Dem entspricht auch, dass Rathmann den Kindern einen »emotional-distanzierten Rezeptionsstil«[56] attestiert, der eine hohe Medienkompetenz voraussetzt: Nicht die realen Folgen der medial inszenierten Gewalt stünden dabei im Vordergrund, sondern charakteristische Komikelemente des Genres. Beim Ansehen von Zeichentrickfilmen rückten alle Handlungsverläufe in »einen Kontext des ›Nicht-Ernstnehmens‹«[57], das sei vor allem deshalb möglich, weil »die Kinder gerade über eine hohe Kompetenz zur Realitäts-Fiktions-Unterscheidung verfügen«[58]. Ganz anders bei den Eltern und Pädagoginnen/Pädagogen: Bei ihnen werde der Rezeptionsgenuss beim Ansehen von Trickfilmen, in welchen Gewalt als Komikelement eingesetzt wird, stets von der Frage überlagert: »Was wäre, wenn die Darstellungen real wären?«, eine Frage, die – so kann man Rathmanns Analyse durchaus interpretieren – Kinder, welche das Trickfilm-Action-Genre zur Unterhaltung und Entspannung nutzen, vermutlich gar nicht wirklich verstehen. Gerade die hohe Kompetenz der Kinder in der Realitäts-Fiktions-Unterscheidung aber ist eine Voraussetzung dafür, dass mediale Erfahrungen die Wirklichkeitsvorstellungen der Kinder – im konstruktiven Sinne – mitprägen. Diese Kompetenz findet besonders im verbalen Austausch

51 | Die ersten animierten »Tom and Jerry«-Cartoons stammen aus den 40er Jahren (von MGM produziert). Bis zur für 2013 angekündigten Serie von Warner (»The Tom and Jerry Show«) waren die beiden Charaktere in praktisch jedem nur möglichen Format zu sehen. Ausführliche Angaben zur Geschichte der Serie sind unter http://en.wikipedia.org/wiki/Tom_and_Jerry (abgerufen: 10. Oktober 2013) zu finden.

52 | Rathmann (2004): S. 152-153, 113.

53 | Rathmann (2004): S. 157.

54 | Rathmann (2004): S. 158.

55 | Rathmann (2004): S. 159.

56 | Rathmann (2004): S. 154.

57 | Rathmann (2004): S. 114.

58 | Rathmann (2004): S. 114.

mit Gleichaltrigen sowie in Rollenspielen ihren Niederschlag – ganz ähnlich wie in der später in diesem Kapitel geschilderten »Big Bang Theory«-Episode.

In diesem Auseinanderklaffen der Interpretation von Medieninhalten durch Kinder/Jugendliche und Erwachsene, was die Repräsentation von Realität in den Medien bzw. durch die Medien betrifft, liegt die Ursache für einige Missverständnisse in der Diskussion rund um kindlichen/jugendlichen Medienkonsum und dessen Folgen.

Auch im Rahmen der SR-Texte können unterschiedliche Rezeptionsweisen Erwachsener (z.B. von Eltern und Lehrpersonen) und Jugendlicher im Hinblick auf die Wahrnehmung von Textelementen, die starke intermediale Einflüsse aufweisen, zu sehr unterschiedlichen Interpretationen desselben Textes führen, genauer zu Irritationen von Seiten der Erwachsenen, wenn diese einen gewissen Code nicht erkennen und sich so nicht in das von den SR-Schreibenden Erzählte hineintäuschen können, sondern es als Ausdruck realer Handlungsstrategien der Jugendlichen einordnen. Ich spreche hier explizit von Gewaltdarstellungen oder Darstellungen von sexuellen Handlungen, wie sie die Jugendlichen aus medialen Erzählwelten kennen, denen eine völlig andere ›Wirklichkeit‹ (etwa die ›Wirklichkeit‹ einer Spielkonsole, von der Mohr weiter spricht, oder die ›Wirklichkeit‹ eines Animationsfilms) zugrunde liegt. Werden derartige Gewaltdarstellungen in SR-Texte integriert, kann das entsprechend als reale Gewaltbereitschaft der SR-Schreibenden interpretiert werden und entsprechende Missverständnisse zur Folge haben, wie ein Beispiel eines regelrechten Skandals zeigt, den ein SR-Text im Kanton Waadt ausgelöst hat; davon wird in Kapitel 6.7 noch die Rede sein.

Wie diese zunehmende Vermischung und gegenseitige Durchdringung von Fiktion und Realität konkret zu verstehen ist, kann man gut an einer Folge der US-Sitcom »Big Bang Theory«[59] nachvollziehen. Die Hauptfiguren der Sitcom sind vier junge Männer, alles hoch begabte und etwas weltfremde Naturwissenschaftler, sogenannte Nerds, die versuchen, Anschluss an ein Leben außerhalb ihrer hochspezialisierten Arbeitswelt und ihres von »Star Trek«-Filmen, Comics und Computerspielen geprägten, an kindliche Muster angelehnten Freizeitverhaltens zu finden. Besonders die mit autistischen Zügen ausgestattete Figur des Sheldon (der offensichtlich am Asperger-Syndrom leidet), einem regelrechten Superhirn, zeigt abseits ihrer wissenschaftlichen Arbeit immer wieder regelrecht kleinkindliche Verhaltensweisen. Als Sheldon eines Tages beim Onlinegame »World of Warcraft« nicht nur sämtliche Waffen, sondern auch alle sonstigen virtuellen Statussymbole, die er über seinen Avatar, seine Spielfigur, in der virtuellen Welt angesammelt hat, gestohlen werden, greift er zum – realen – Telefon und ruft die – real existierende – Polizei. Während der Polizist,

59 | The Big Bang Theory: Staffel 4, Episode 19. The Zarnecki Incursion (31. März 2011), USA, Warner Bros.

der tatsächlich in der Wohnung auftaucht, um einen Diebstahl aufzunehmen, nicht versteht, was Sheldon von ihm will, verstehen es die drei Freunde, darunter sein Mitbewohner Leonard, sehr gut, obwohl sie selbst niemals einer derartigen Vermischung von Fiktion und Realität zum Opfer gefallen wären: Sheldons »World of Warcraft«-Account wurde gehackt. Ein Ausschnitt aus dem Dialog zwischen Sheldon und Leonard:

»Leonard: You called the police because someone hacked your World of Warcraft account?
Sheldon: What choice did I have? The mighty Sheldor, level 85 blood elf, hero of the Eastern kingdoms, has been picked clean, like a carcass in the desert sun. Plus, the FBI hung up on me.«

Gemeinsam finden die Freunde die Wohnadresse des Diebes über dessen IP-Adresse heraus und machen sich mit dem Auto auf den Weg zu dessen Haus, um Sheldons virtuellen Besitz zurückzufordern. Es gehört zum Schema der Sitcom, dass es die vier körperlich eher schwächlich oder klein geratenen Wissenschaftler in der realen Welt in der Regel mit riesenhaften, muskulösen Typen zu tun bekommen, die sie einschüchtern und demütigen, so auch hier. Dass der Cyberdieb am Ende von der als Kellnerin arbeitenden, wenig gebildeten Nachbarin der Wissenschaftler mit einem Tritt in den Unterleib – sehr konkret – außer Gefecht gesetzt wird und daraufhin bereitwillig alle virtuellen Besitztümer an Sheldon zurückgibt, ist sozusagen das Sahnehäubchen in diesem Verwirrspiel um Realität und Fiktion. Denn Penny, die Kellnerin, versteht gar nicht so recht, worum es sich bei den zurückgewonnenen Besitztümern handelt, kennt also weder die Spiel- noch die Gewaltebene des Spieles, hingegen stammt sie aus einer ländlichen Gegend, wo das Gesetz der Faust in der physischen Realität existiert und regiert.

Entscheidend dabei ist, dass Sheldon und die anderen drei im Spiel »World of Warcraft« echte Superhelden und Superkämpfer sind, martialisches Vokabular verwenden und sich extrem gewaltbereit verhalten. Dieses Vokabular benutzen sie durchaus auch noch, wenn sie sich – etwa beim Abendessen – über das Spiel unterhalten. Das ›reale‹ Leben aber sieht anders aus: Während Sheldon auf der Fahrt zur Wohnung des Diebes sich noch ganz in der »World of Warcraft«-Welt befindet und wort- und waffenreich beschreibt, wie er den Bösewicht besiegen wird, schrumpft er vor der Tür zu einem hilflosen Kind, das auch nicht zur kleinsten Gewalttat fähig ist und weinerlich den Rückzug antritt.

Wie sehr »World of Warcraft« Teil des Lebens der Hauptfiguren von »Big Bang Theory« ist, kann in einer ganzen Reihe von Folgen der Sitcom miterlebt werden. Damit wird auch gezeigt, wie stark die Wirklichkeitskonstruktionen und das gemeinsame Wissen der vier Hauptfiguren von diesem Spiel mitge-

prägt sind. Und doch ist es für alle kein Problem, in ihrem täglichen Handeln zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden. Ausnahme ist dabei die Figur des Sheldon, dessen Vermischung verschiedener Wirklichkeitsebenen aber explizit als Teil seines Asperger-Syndroms inszeniert wird, was eine der Hauptquellen der Komik dieser Sitcom darstellt. In diesem Sinne wird auch die Reaktion Sheldons auf den Cyberdiebstahl – er greift auf das von der Polizei vertretene Gewaltmonopol einer Zivilgesellschaft zurück – als komisch wahrgenommen.

Diese Sitcom, das zeigen die im Rahmen des SR-Projekts von den Jugendlichen zu ihrer Person, ihren Vorlieben etc. ausgefüllten Fragebögen ganz deutlich, wird auch von vielen am SR-Projekt beteiligten Jugendlichen regelmäßig gesehen. Wenn sie die Komik dieses Spiels mit den Realitätsebenen also verstehen, dann eben gerade aufgrund ihrer Fähigkeit zu unterscheiden, was Teil der fiktiven Welt von »World of Warcraft« ist und was nicht.

Indem die verschiedenen Medieninhalte (von »World of Warcraft« über »Startrek« bis zu allen Arten von populären Comics) untrennbar mit der ›realistischen‹ Erzählebene der Sitcom »Big Bang Theorie« verbunden sind, verweisen sie auf jene von Bolter/Grusin benannte intermediale Tendenz aller Medien im Zeitalter der *remediation*, möglichst große Unmittelbarkeit *(immediacy)* erzeugen zu wollen – das Publikum kennt dieselben Games, Filme und Comics und fühlt sich als Teil der Gruppe der Protagonistinnen/Protagonisten der Sitcom. *Immediacy* wird hier verstanden als das, was mit Hiebler am Anfang des Kapitels im Hinblick auf ein »Hineintäuschen der Leser« in realistische (literarische) Erzählweisen als »Strategien der Authentizität« bezeichnet wurde, nämlich so, wie David Blakesley *immediacy* in seiner Onlinebesprechung des Buches von Bolter/Grusin in einem eigenen Glossar definiert: »Immediacy is the perfection, or erasure, of the gap between signifier and signified, such that a representation is perceived to be the thing itself. It is a consequence of what Kenneth Burke calls ›naive verbal realism‹ whereby the symbol is simply perceived to be a window to the real.«[60] Für Bolter/Grusin geht *immediacy* jedoch noch weiter: »immediacy (or transparent immediacy): A style of visual representations whose goal is to make the viewer forget the presence of the medium (canvas, photographic film, cinema and so on) and believe that he is in the presence of the objects of representation.«[61] *Immediacy* erzeugt Nähe.

Die zweite Form, mit deren Hilfe laut Bolter/Grusin alle Medien heute versuchen, sich als Medium neu zu erfinden, ist das genaue Gegenteil, *hypermediacy* genannt: »A style of visual representation whose goal is to remind the viewer

60 | David Blakesley (2001): Remediation: Understanding New Media (Bolter and Grusin). Review. In: KAIROS 6 (2001). http://english.ttu.edu/Kairos/6.1/binder.html?reviews/blakesley/remediator.html (abgerufen: 28. Januar 2015).

61 | Bolter/Grusin (2000): S. 272-273.

of the medium.«[62] Über Akte der *hypermediacy* wird also Distanz zum Medium geschaffen. Blakesley interpretiert den Begriff aufgrund der Beispiele bei Bolter/Grusin auch als »expression of our fascination with the medium itself (or some would say anxiety over it)«[63]. Die vielen Alltagsgespräche, in welchen eine Person einer anderen von ganz besonderen Möglichkeiten berichtet, die ein Medium bietet (etwa eine supertolle App für das Smartphone), oder ihre Erlebnisse mit einem Medienprodukt beschreibt (etwa die Besonderheiten eines Computerspiels), zeugen entsprechend von dieser *hypermediacy*. Entsprechend ist *hypermediacy* dafür verantwortlich, dass User/-innen einen Metadiskurs zur Beschaffenheit des Medienprodukts starten, in welchem sie sich über die faszinierenden und gelungenen oder auch weniger gelungenen Seiten dieses Medienprodukts äußern. Dieser Metadiskurs findet statt, auch wenn das Medienprodukt gleichzeitig mit *immediacy* arbeitet und Immersion erzeugt. Genau dieses Zusammenspiel ist es, das Bolter/Grusin als *remediation* und auch als »our culture's contradictory imperatives«[64] bezeichnen. Vom Akt der *remediation* sind laut Bolter/Grusin alle Medien betroffen, die ›alten‹ und die ›neuen‹: »Both new and old media are invoking the twin logics of immediacy and hypermediacy in their efforts to remake themselves and each other.«[65]

4.2.2 Das Buch als Medium der Unmittelbarkeit

Entsprechend ist von dieser *remediation* auch das Buch betroffen, das sprachlich realisierte Werk der Literatur. Doch auch in literarischen Werken werden neue Wege gesucht, um *immediacy* zu erzeugen.[66] Dabei kommen Erfahrun-

62 | Bolter/Grusin (2000): S. 272.

63 | Blakesley (2001).

64 | Bolter/Grusin (2000): S. 5.

65 | Bolter/Grusin (2000): S. 5.

66 | Die Frage der *immediacy* begleitet das Medium Buch, seit es durch die Technik des Buchdrucks als Massenmedium in Erscheinung trat und das Lesen zu einem Volksvergnügen wurde. So galt die Versunkenheit in die Lektüre – vor allem in das Genre des Romans – lange Zeit als pädagogisch problematisch, als Sucht, die man vehement bekämpfte. Gerade für Kinder und Jugendliche sollte Lektüre bis weit ins 20. Jahrhundert hinein vor allem der moralischen (meist religiösen) Erziehung dienen. Dafür aber durfte das Medium nicht zum Verschwinden gebracht werden, sondern es sollte immer präsent bleiben. Seit den 90er Jahren und besonders seit dem PISA-Schock Anfang der 2000er Jahre gilt zumindest in Europa das Gegenteil: Die Tätigkeit des Lesens wird generell und ohne Ausnahme positiv bewertet, die Fähigkeit, vollständig in der Lektüre aufzugehen, gilt entsprechend als Beweis dafür, dass die Kulturtechnik des Lesens besonders gut beherrscht wird. Ganz im Gegensatz dazu wird das völlige Versinken in ein Computerspiel, aber auch beim Schauen eines Films als tendenziell problematisch ein-

gen mit wie auch direkte Anlehnungen an andere Medien sowie deren konkrete Anwendungen zum Tragen. Das Fazit dieser Überlegungen: Es gibt heute keine Medien in ihrer ›reinen‹ Form mehr – falls es sie überhaupt je gegeben hat. Denn, wie Bolter/Grusin bereits 2000 formuliert haben: »New digital media are not external agents that come to disrupt an unsuspecting culture. They emerge from within cultural contexts, and they refashion other media, which are embedded in the same or similar contexts.«[67]

Remediation findet also auch in der erzählenden, schriftbasierten Literatur statt (vgl. das Beispiel von Jonathan Foers »Extremely Loud & Incredibly Close« weiter oben). Der gesamte Intermedialitätsdiskurs in den Literaturwissenschaften ist Ausdruck davon. Und doch folgen der Feststellung, dass auch schriftbasierte, gedruckte literarische Werke heute intermedial geprägt sind, kaum Analysen, die diesem Ansatz der Intermedialität gerecht würden. So wird der Einfluss, den Produkte der Populärkultur (wie Hollywoodblockbuster oder Computerspiele) sowie eine von den neuen Medien ermöglichte Produktion von Alltagskultur (SMS, Youtube-Videos, Handyfotos etc.) auf die legitime Kulturproduktion haben, nicht hinreichend thematisiert. Das hat auch damit zu tun, dass Fragen dazu nicht beantwortet werden können, ohne dass der Kontext der Entstehung eines – zeitgenössischen – Werkes miteinbezogen würde. Das ist aber kaum je der Fall. So ist im 2011 erschienenen und von Matías Martínez herausgegebenen »Handbuch Erzählliteratur«[68] der Artikel, der kontextorientierten Theorien gewidmet ist, stark rückwärtsgewandt und endet mit Hinweisen auf genderorientierte Ansätze sowie auf weitere Ansätze aus den Kulturwissenschaften (einschließlich der *Postcolonial Studies*), von denen behauptet wird, sie würden »Erzähltexte im Sinne eines ›expressive realism‹ (Belsey 1980, 7 ff.) als unmittelbare[n] Ausdruck gesellschaftlicher Wirklichkeit« lesen, womit »ihr ästhetisch-künstlerischer bzw. literarischer Charakter [...] kaum in den Blick«[69] gerate. Hier wird die Vorstellung, dass die reale Lebenswelt etwa anhand des täglichen und immer selbstverständlicher werdenden Umgangs mit neuen und ›remedialisierten‹ alten Medien einen direkten Einfluss auf das literarische Schreiben, auf die Vorstellung von literarischer Sprache und auch auf die Möglichkeiten des Erzählens haben könnte, nicht einmal in den Blick genommen.

---

gestuft. Tatsache ist, dass beim Versinken in das Medium (dieser Vorgang wird auch als *immersion* bezeichnet) dieses tatsächlich völlig in den Hintergrund gerät, also zum Verschwinden gebracht wird.

67 | Bolter/Grusin (2000): S. 19.

68 | Matías Martínez (Hg.) (2011): Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte.

69 | Andreas Mahler (2011): 2. Kontextorientierte Theorien. In: Matías Martínez (Hg.): Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte. S. 115-125. Hier: S. 115. Catherine Belsey (1980): Critical Practice.

Dabei gibt es durchaus Überlegungen, welche die Literatur in den Kontext lebensweltlicher Erfahrung (allerdings der Leser/-innen) rücken.

Christoph Reinfandt spricht in seinem Beitrag zu »Literatur als Medium« davon, dass »die moderne Literatur[70] gerade im Hinblick auf ihren Rezeptionshorizont fest in der lebensweltlichen Erfahrung moderner Subjekte verankert«[71] blieb. Damit ist gemeint, dass die Literatur einen wichtigen Platz in der Lebenswelt »moderner Subjekte« dieser Zeit einnahm und dass die Erfahrung mit Literatur – ähnlich wie heute die Erfahrung mit Inhalten neuer Medien – auch die Erwartungshaltung sowie die Identifikation der Leser/-innen untereinander prägte. Reinfandt attestiert literarischen Texten in diesem Zusammenhang Transparenz, nämlich die Fähigkeit, »dem Leser den Eindruck zu vermitteln, sie gewährten Durchblicke auf die Welt, auf Erfahrungshorizonte anderer Subjekte«[72]. Dasselbe könnte man heute auch über Medien wie Reality-TV sagen. Diese Transparenz ist laut Reinfandt aber nur über »die Konventionalisierung und Naturalisierung von Medialität«[73] zu erreichen. Je stärker diese Konventionalisierung der Literatur spürbar wurde, desto größer wurde auch der Wunsch gewisser Autorinnen/Autoren, sich von dieser Konventionalisierung zu distanzieren. Und so habe sich, so Reinfandt, die »autonome, moderne Literatur« (das, was ich Avantgarde nenne) seit Anfang des 20. Jahrhunderts »endgültig von den Lesern entfremdet«[74] bzw. von der lebensweltlichen Erfahrung dieser Leserschaft mit Literatur. Grund dafür sei, dass diese Literatur der Avantgarde gerade die »Intransparenz« literarischer Texte anstrebte, eine Intransparenz, die »das Subjekt als etwas Unterworfenes, Gemachtes, als kommunikativer oder diskursiver Effekt«[75] erscheinen lasse. Was Reinfandt hier beschreibt, könnte man auch als eine Ausdifferenzierung dessen verstehen, was als ›Hochkultur‹ oder legitime Kultur gilt und was nicht. In dem Moment, in dem eine Konventionalisierung stattfindet, wenn Literatur – etwa der Roman – sich als Konvention auch für Populärliteratur etabliert (und damit seine Transparenz auch kommerziell ausschöpft), sucht die Avantgarde nach neuen Modellen, das Subjekt in seiner Relation zur Realität darzustellen, welches sich in der Folge wiederum im System der legitimen Kultur etabliert. Allerdings habe, so Reinfandt, das gesamte 20. Jahrhundert mit seiner literarischen Avantgarde nichts daran geändert, dass sich die Prosa zur »für die moderne Kultur zentralen *signifying practice*« entwickelt habe, gerade weil sie »Transparenz, Referen-

70 | Reinfandt spricht von der Literatur der Moderne, also mehrheitlich vom 19. Jahrhundert.

71 | Reinfandt (2009): S. 177.

72 | Reinfandt (2009): S. 177-178.

73 | Reinfandt (2009): S. 178.

74 | Reinfandt (2009): S. 177.

75 | Reinfandt (2009): S. 178.

tialität und Objektivität« gewährleiste, während die Lyrik »allen Bemühungen der Romantiker um Lyrik als Medium der Subjektivität zum Trotz letztlich mit Intransparenz und Selbstbezüglichkeit assoziiert«[76] werde. Damit ist gemeint, dass es auf den ersten Blick überraschend erscheint, dass die moderne Lyrik, die ja ein intensives Miterleben an der subjektiven Wahrnehmung der Autorin/des Autors postuliert, für eine breite Leserschaft sehr schwierig zu entschlüsseln ist – im Gegensatz zu vielen Romanen.

Wenn Reinfandt dem Roman »Transparenz, Referentialität und Objektivität« attestiert, so heißt das eigentlich nichts anderes, als dass der Text mittels der lebensweltlichen Erfahrung der Leserschaft (dazu gehört auch Leseerfahrung) entschlüsselt werden kann, weil der Text in dieser Lebenswelt, wie Reinfandt sagt, »fest verankert« ist. Die Tatsache, dass seit Jahrzehnten vor allem Romane zu Bestsellern werden, während Lyrikbände ein sehr kleines, spezialisiertes Publikum finden, bestätigt diese Überlegungen Reinfandts.

Reinfandts Analyse ist auf das Ende der Moderne gerichtet, ist also keineswegs eins zu eins auf zeitgenössische Literatur (Literatur seit 1990) umzulegen. Und doch ist seine Analyse interessant, da mit der Konkurrenz anderer Medien seit spätestens den 90er Jahren die Frage nach der »Transparenz«, nach der Verankerung von Literatur in der lebensweltlichen Erfahrung der Leserschaft, wieder an Aktualität gewonnen hat. Damit verbunden hat auch die Frage der Verankerung der Literatur in der Lebenswelt der Autorinnen/Autoren selber einen Aufschwung erlebt. Das spiegelt sich auch in der Präsenz literarisch Schreibender im gesamten Mediensystem: Romanschriftsteller/-innen haben heute Webseiten, schreiben Blogs, twittern, treten in Talkshows auf, präsentieren sich und ihr neues Buch in an Filmtrailer angelehnten Werbespots und nehmen an umfassenden Buchpromotionstouren teil, auf welchen sie in unzähligen Lesungen auf die immer gleichen Fragen des Publikums zu ihrer Person, ihrem Umfeld, ihren Überzeugungen antworten und u. a. unermüdlich erläutern, welche Teile ihrer Bücher durchaus autobiographische Züge aufweisen – ein Prozedere, das nicht nur verschiedene Medien miteinschließt – als Ausdruck von *hypermediality* nach Bolter/Grusin –, sondern ganz explizit auch den Fokus auf den lebensweltlichen Kontext der Entstehung des Romans richtet. Bolter/Grusin würden diesen Teil des literarischen Business wohl als Akte der *immediacy* bezeichnen, nämlich jenen Teil der *remediation*, in welchem die Literatur heute versucht, Unmittelbarkeit zu erzeugen, um das (physische) Medium im Empfinden der Leserschaft zum Verschwinden zu bringen.

Diese Tendenz ist aktuell gerade sehr gut zu beobachten am Beispiel des als sechsbändiges Werk erschienenen Romans »Min Kamp«[77] des Norwegers

76 | Reinfandt (2009): S. 179 (Hervorhebung im Original).

77 | Der Romanzyklus »Min Kamp« umfasst sechs Romane mit insgesamt etwa 3600 Seiten. Die einzelnen Bände sind als Untertitel einfach durchnummeriert, von »Forste bok«

Karl Ove Knausgård, von dem die Kritik behauptet, der Autor würde darin die intimsten Details seines Lebens und seines privaten Umfelds preisgeben,[78] und der international zu einem Bestseller wurde – das Werk wird gerade auch von Vertreterinnen/Vertretern der legitimen Literaturszene verschlungen. So schreibt Felix Münge auf der Webseite des Schweizer Fernsehens SRF: »Knausgård fasziniert seine Leserinnen in erster Linie durch die radikale Offenheit und Ehrlichkeit, die er in seinen Büchern an den Tag legt. Er scheint sich an das hinterste und letzte Detail in seiner Vergangenheit zu erinnern. Und er scheut sich auch nicht davor, es in bisweilen epischer Länge zu erzählen.«[79] Ijoma Mangold schreibt in »der Zeit«: »Ich bin ein Spätzünder, ich habe die ersten drei Bände nicht gelesen, sondern bin gleich bei Band vier eingestiegen, um das Knausgård-Syndrom am eigenen Leibe zu überprüfen – naturgemäß mit der für Kritiker typischen Skepsis gegenüber angeblichen Hypes ... Es hat auch bei mir funktioniert. Die Droge hat angeschlagen – und es fällt mir nicht leicht zu sagen, welche Wirkstoffe da am Werk sind. Gewiss natürlich der Authentizitätseffekt.«[80] Und in der »NZZ« konnte man zum Erscheinen der deutschen Übersetzung des zweiten Bandes in der Rezension von Peter Urban-Halle lesen: »Knausgård hatte das Gefühl, durch Fernsehen und Internet für das eigentliche, wirkliche Leben blind geworden zu sein. Deshalb, hat er gesagt, schreibe er so besessen über die kleinsten Details seines Lebens. Er wolle sich damit die Welt zurückerobern.«[81] In der »FAZ« lässt sich Ernst Os-

---

bis »Sjette bok«, und sind auf Norwegisch zwischen 2009 und 2011 erschienen. Die deutschen Übersetzungen wurden nicht mit »Mein Kampf« betitelt, sondern bekamen Titel, die auf jeweils dominierende Themen der einzelnen Bände hinweisen sollen. Bis Herbst 2014 sind auf Deutsch vier Bände erschienen: »Sterben« (2011), »Lieben« (2012), »Spielen« (2013) und »Leben« (2014), alle im Luchterhand Literaturverlag München.

78 | »Also, es sollte der Norweger sein, der gerade alle Kritiker, Autoren und Leser mit seinem sechsbändigen, radikal autobiografischen Mammutwerk verrückt macht, schloss ich aus der Stimme in meinem Kopf. Mehr wusste ich nicht, als ich an Knausgård verloren ging.« So beginnt die Rezension von Birgit Schmitz auf taz.de. Birgit Schmitz (2014): Eines Menschen Herz. In: taz.de, 22. Juni 2014. http://www.taz.de/Romanprojekt-von-Karl-Ove-Knausgard/!140881/ (abgerufen: 29. Januar 2015).

79 | Felix Münger (2014): Karl Ove Knausgård: Die eigene Biographie als Kampf. In: srf.ch, Literatur. http://www.srf.ch/kultur/literatur/karl-ove-knausgaard-die-eigene-biographie-als-kampf (abgerufen: 29. Januar 2015).

80 | Ijoma Mangold (2014): Der Entschleuniger. In: zeit.de, 17. Juni 2014. http://www.zeit.de/2014/28/karl-ove-knausgard-entschleunigung-min-kamp (abgerufen: 29. Januar 2015).

81 | Peter Urban-Halle (2012): Sehnsucht nach Leben. In: nzz.ch, 5. Juni 2012. http://www.nzz.ch/aktuell/startseite/sehnsucht-nach-leben-1.17177525 (abgerufen: 29. Januar 2015).

terkamp sogar zu der Beschreibung verleiten, »sein Autor liebt es, den wilden Mann zu spielen, und ist doch – ich kann es leider nicht anders sagen – irgendwie total süß«[82]. Birgit Schmitz spricht in »taz« sogar vom »knausgårdschen Moment«, erkennt der Literatur des Norwegers also bereits eine gewisse Definitionsmacht zu: »Wieder und wieder nickt man unmerklich beim Lesen solcher Szenen, die inzwischen von Lesern und Kritikern ›knausgårdscher Moment‹ genannt werden: Geschehnisse, die jeder erlebt hat und uns normalerweise nur ein paar Sätze wert gewesen wären.«[83]

Die britische Autorin Zadie Smith schließlich spricht in der »New York Review of Books« von der Omnipräsenz der Bücher Knausgårds: »Everywhere I've gone this past year the talk, amongst bookish people, has been of this Norwegian.« Und sie wird sogar noch konkreter in der Beschreibung dessen, welche Wirkung die Romane auf diese Leute (und auf sie selbst) hat: »Talking about him over dinner – like groupies discussing their favorite band«[84].

Knausgårds Prinzip bzw. dessen Wirkung ist – dank Bolter/Grusin – ganz einfach zu verstehen: Indem beim Lesen ein direkter Bezug zu biographischen Details des Autors hergestellt wird, kann die damit angenommene lebensweltliche Erfahrung des Autors mit der eigenen lebensweltlichen Erfahrung in Verbindung gebracht werden. Das schafft Nähe und Unmittelbarkeit – eben *immediacy* –, mit der die Literatur – in diesem Fall der Roman von Knausgård und mit ihm auch der publizierende Verlag – den Anschluss an eine Unmittelbarkeit sucht (und offenbar findet), wie sie in Medienprodukten wie Reality-TV, Facebook oder Twitter erzeugt werden – und von welchem Knausgård selber sich offenbar bedroht fühlt und distanziert, wenn man dem Rezensenten Halle Glauben schenken kann.

Literatur und literarisches Schreiben sind heute, das sollte mit diesem kurzen Exkurs gezeigt werden, Teil eines medialen Netzwerkes, aus dem man sie nicht einfach herauslösen kann. Dieses mediale Netzwerk ist auch Teil der Lebenswelt heutiger Schriftsteller/-innen. Je nach Kontext der Entstehung und Publikation literarischer Texte sind die medialen Einflüsse dieser Lebenswelt im Text stärker präsent oder weniger stark.

---

82 | Ernst Osterkamp (2012): Ein Schriftsteller überwacht sich selbst. In: faz.net, 10. August 2012. http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/karl-ove-knausgard-lieben-ein-schriftsteller-ueberwacht-sich-selbst-11850999.html (abgerufen: 29. Januar 2015).

83 | Schmitz (2014).

84 | Zadie Smith (2013): Man vs. Corpse. In: nybooks.com, 5. Dezember 2013. http://www.nybooks.com/articles/archives/2013/dec/05/zadie-smith-man-vs-corpse/?page=2 (abgerufen: 18. September 2014).

4.3 Intermediale Bezüge zu Alltagsdiskursen und Populärkultur

Ein Kontext, in welchem Intermedialität in dieser Bedeutung in den letzten Jahrzehnten verstärkt in den Blickwinkel literatur- und kulturwissenschaftlicher Forschung gerückt worden ist, ist die afrikanische Literatur der postkolonialen Ära – sowohl der französisch- wie auch der englischsprachigen. So schreibt der Medienwissenschaftler Jürgen E. Müller im Vorwort zum Aufsatzband »Ecritures camerounaises Francophones et intermédialité« (2012): »En réalité, nous devions être conscients du fait que les processus intermédiatiques abordés par et dans la littérature camerounaise et ses diverses formes d'entrelacs signifient une dissolution des concepts littéraires traditionnels.«[85] Wie dieser intermediale Prozess sich konkret in einem Werk präsentieren kann, beschreibt Philip Amangoua Atcha in einem 2014 publizierten Aufsatzband: »La pratique intermédiale donne au récit une impression de *patchwork*. Par les procédés de collage, le texte devient un creuset de formes. On assiste à un mélange, un dialogue des médias où le roman ›dévore [...] toutes les formes‹«[86].

Die beiden Afrikawissenschaftlerinnen Susanne Gehrmann und Viola Prüschenk, deren Schwerpunkt in der Literatur liegt, sehen Intermedialität als ein »Stichwort für eine Vielzahl an kultur-, literatur- und medienbezogenen Diskussionen [...], denen gemeinsam ist, dass sie sich auf Prozesse beziehen, bei denen Grenzen zwischen verschiedenen Medienkonventionen, semiotischen Systemen, Genres und Ausdrucksweisen aufgebrochen werden«[87]. Dass der Begriff der Intermedialität dabei sehr unterschiedlich interpretiert, also sehr offen verwendet wird, sehen sie in der Tatsache begründet, dass »es sich um ein grenzüberschreitendes Phänomen [handelt], welches eine Pluralität der Interpretation darüber erlaubt, was geschieht, wenn mehrere Medien bzw. semiotische Systeme aufeinandertreffen und interferieren«[88]. Für Gehrmann/Prüschenk gilt, und das ist für die Weiterverwendung des Begriffs im Zusammenhang mit den SR-Texten von Bedeutung, dass es

85 | Jürgen E. Müller (2012): Introduction: Intermédialité et littérature francophone camerounaise. In: Robert Fotsing Mangoua (Hg.): Ecritures camerounaises Francophones et intermédialité. S. 7-18. Hier: S. 16.

86 | Philip Amangoua Atcha (2014): Les tissages médiatiques dans le roman africain francophone. In: Philip Amangoua Atcha; Roger Tro Deho; Adama Coulibaly (Hg.): Médias et littérature. Formes pratiques et postures. S. 153-169. Hier: S. 165 (Hervorhebung im Original, zit. wird: Marguerite Yourcenar (1951): Mémoires d'Hadrien).

87 | Gehrmann/Prüschenk (2009): S. 2.

88 | Gehrmann/Prüschenk (2009): S. 2.

»bei einer Fortführung der Intermedialitätsdebatte im afrikanischen Kontext deshalb auch nicht nur um den Einfluss materiell fassbarer technischer Medien wie Film und Photographie gehen [kann], sondern es müssen auch Kommunikationsmodi über verschiedene semiotische Systeme wie Oralität, Schrift, Visualität, Musikalität einbezogen werden«[89].

Gehrmann/Prüschenk gehen in ihrem Aufsatz davon aus, dass »der literarische Text in der Schrift verankert bleibt«, dass sich aber »intermediale Schreibweisen im Sinne von semiotischer Systemreferenz auf ein anderes Medium (Musik, Film, bildende Kunst) als transgressive Momente beschreiben« ließen, ja, dass diese »die formale, inhaltliche und sprachliche Ebene literarischer Werke erheblich tangieren«[90]. Und sie beziehen sich des Weiteren auf den Aufsatz von Thorsten Schüller in derselben Ausgabe der »Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien«, in dem er »die Präsenz intermedialer Bezüge in zeitgenössischen afrikanischen Romanen französischer Sprache [...] als inhaltliche Hinwendung zu Alltagsdiskursen und Populärkulturen«[91] interpretiert. Schüller ist überzeugt, dass »das Integrieren alltags- und populärkultureller Elemente [...] im afrikanischen Kontext mehr als nur den komplizenhaften Versuch seitens des Autors/der Autorin« darstelle, »Identifikationsmomente mit einer gleichaltrigen Leserschaft zu erschaffen«[92], womit vor allem eine junge bis jugendliche (vielleicht auch bildungsferne) Leserschaft gemeint ist. Die Überwindung der Grenze zwischen ›*high*‹ und ›*low*‹, zwischen Hoch- und Populärkultur, spielt bei dieser »Hinwendung zu Alltagsdiskursen und Populärkulturen« eine wesentliche Rolle. Schüller stellt fest, dass das, was von der postmodernen Literatur immer gefordert und kaum je eingelöst worden sei, nämlich »die Einebnung der Kluft zwischen Hoch- und Populärkultur, die Überbrückung von Klassen- und Generationsunterschieden sowie der Kluft zwischen Kritiker und Publikum [...], in immer größeren Teilen der afrikanischen Literaturen sichtbar«[93] wird.

Als ein entscheidendes Charakteristikum dieser jüngeren afrikanischen Literaturen erwähnt Schüller »die Forcierung des Alltagslebens, was eine ›Profanierung‹ des Romanplots mit sich bringt«[94]. Zu diesem Alltagsleben gehören nun explizit auch jene Kommunikationsmodi anderer semiotischer Systeme, wie sie von Gehrmann/Prüschenk angesprochen wurden wie etwa Formen der Popmusik, in deren Texte Alltagsprobleme thematisiert werden, die »zu einem

89 | Gehrmann/Prüschenk (2009): S. 2.
90 | Gehrmann/Prüschenk (2009): S. 4.
91 | Gehrmann/Prüschenk (2009): S. 5.
92 | Schüller (2009): S. 84.
93 | Schüller (2009): S. 94.
94 | Schüller (2009): S. 93.

Forum [werden], um komplexe Sachverhalte zu reflektieren«[95]. Schüller zählt die Varianten intermedialen Erzählens auf, die er im Roman »L'Ange des Maudits« (1997) von Tierno Monénembo findet: »[M]an unterhält sich über Fußball, über SchauspielerInnen und über Episoden von Fernsehserien [...], die Figuren übernehmen die Sprache und Stereotype aus Western- und Kriminalfilmen; immer wieder werden Markennamen genannt, wird die Vorliebe für US-amerikanische Zigaretten betont und werden Songtitel zitiert; Vergleichsmomente zur Bewältigung von Alltagsproblemen werden aus Filmen herangezogen [...] – um nur wenige Beispiele zu nennen«[96] – alles Beispiele von intermedialen Bezügen, die aus der Präsenz von Medien wie Radio, Fernsehen, Werbung etc. im täglichen Leben erwachsen (Monénembos Roman stammt aus dem Jahr 1997, als von einer Präsenz von Internet und Mobiltelefon im Alltag noch nicht die Rede sein konnte). Für Schüller impliziert diese Präsenz des medial geprägten Alltagslebens auch »eine poetologische Aussage: Die Verankerung der Aktion im alltäglichen Leben ist auch Ausdruck einer neuen Freiheit des afrikanischen Schreibens«[97].

Einen ähnlichen Zugang wählt die Romanistin Claudia Gronemann, die sich speziell mit Maghrebliteratur beschäftigt. Sie geht davon aus, dass literarische Diskurse in der postkolonialen Ära »nicht mehr notwendig an bestimmte Textsorten geknüpft«[98] sind, weshalb Texte und ihre Strukturen heute vor allem »Aufschluss über Zugriffsmöglichkeiten und Wahrnehmung von Wirklichkeit(en)«[99] geben. Im konkreten Beispiel der Maghrebliteratur spricht sie davon, dass in den Maghrebländern Schrift traditionell entweder mit dem »klassischen Arabisch« oder dem säkularen Französisch in Verbindung gebracht werde. Während ersteres für die klassische Literatur und den Koran stehe, also für Religion und Bildung – zwei Bereiche, die im Maghreb traditionell als männliches Privileg gelten –, sei das Französische als Sprache der Kolonialisierung ebenfalls eine »Sprache der Hegemonie«: »Beide Schriften haben gemeinsam, dass sie sich an den Beginn der Geschichte setzen und durch ihre Tragweite als Medien der Herrschaft dienen. Ihnen gegenüber stehen die zahlreichen regionalen Dialekte des Arabischen und Berberischen, die überwiegend nicht verschriftet sind«[100]. Diese orale Tradition hat laut Gronemann

---

95 | Schüller (2009): S. 91.

96 | Schüller (2009): S. 83-84.

97 | Schüller (2009): S. 93.

98 | Claudia Gronemann (2011): Mediensimulation und -reflexion. Oralität, Schrift und Film in transmedialen Strategien der Maghrebliteratur. In: Jochen Mecke (Hg.): Medien der Literatur. Vom Almanach zur Hyperfiction. Stationen einer Mediengeschichte der Literatur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. S. 103-117. Hier: S. 105.

99 | Gronemann (2011): S. 105.

100 | Gronemann (2011): S. 105-106.

»eine immense Bedeutung [...] für das kulturelle Selbstverständnis« und »manifestiert sich nicht zuletzt in der maghrebinischen Literatur«. Was die Autorin aber interessiert, ist nicht die Gegenüberstellung von Schrift- und Oralkultur. Es geht ihr um »die Verschränkung diverser Medienkonzepte«[101], zu welchen sie neben der Oralität auch neue Medien zählt. Diese Verschränkung von Oralität und neuen Medien dient laut Gronemann »der Konzeption eines kultur- und textübergreifenden Gedächtnisses, das in der kolonialen Schrift ›spricht‹ und zugleich vermeintlich schriftferne Techniken als Korrektiv dieses Schriftmodells markiert«[102]. Gronemann sieht die Schrift dabei als »transmedialen Raum, in dem die Formen ineinandergreifen«[103].

Es ist sicher zu hoch gegriffen, wenn man im Zusammenhang von SR-Texten bereits von kultur- und textübergreifenden Gedächtnissen sprechen will, aber die Art und Weise, wie die jugendlichen SR-Schreibenden in manchen Texten die als hegemonial wahrgenommene Schriftlichkeit[104], nämlich die Bildungssprache der Schule, durch schriftferne Techniken, darunter auch orale Techniken, aufbrechen und damit so weit korrigieren, dass sie den Text als ein von der hegemonialen Bildungssprache losgelöstes Werk wahrnehmen können, folgt zumindest demselben Prinzip. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund, also in der Regel mit einer Muttersprache, die nicht die Schul- und Bildungssprache ist, gelten beim Schreiben von SR-Texten vergleichbar komplexe sprachliche Bedingungen, wie Gronemann und Schüller sie für Teile der afrikanischen Literatur beschreiben. Entsprechend kann man die Schrift und das Schreiben in SR-Texten durchaus als einen transmedialen Raum beschreiben, in dem Schriftlichkeit und Mündlichkeit sowie verschiedene schriftferne Techniken aus anderen Medien, welche die Jugendlichen aus ihrer Lebenswelt kennen, ineinandergreifen. Das können wohl fast alle Schriftsteller/-innen, die bereits in SR-Projekten aktiv waren, bestätigen.[105]

---

101 | Gronemann (2011): S. 106.

102 | Gronemann (2011): S. 107. Jürgen E. Müller geht in einem 2012 erschienenen Aufsatz ebenfalls auf diese kulturübergreifende Funktion von Intermedialität in der afrikanischen Literatur ein: »Il faut voir un signe des plus positifs dans la nouvelle tendance grandissante de la littérature [...] africaine à se pencher d'un point de vue intermédiatique et interartial sur ses propres racines culturelles.« Jürgen E. Müller (2012): S. 8.

103 | Gronemann (2011): S. 107.

104 | Dass die in der Schule vermittelte Schriftlichkeit von bildungsfernen Kindern und Jugendlichen stärker als hegemonial, also als ein Herrschaftsinstrument, wahrgenommen wird als von Kindern und Jugendlichen, die aus einem Bildungsumfeld stammen, ist in den Kapiteln 1.6 und 1.7 ausführlich ausgeführt.

105 | Drei Auszüge aus den projektinternen Blogs, die während der einzelnen SR-Projekte von den Schreibcoaches zum Verlauf des Projekts verfasst wurden, sollen dies stellvertretend belegen: Johanna Lier zum Projekt »Tanz im Vulkan« (SR-Nr. 45) in Die-

In dieser Form intermedialen Schreibens wird zudem etwas greifbar, was Schüller als Grundlage für »die Einebnung der Kluft zwischen Hoch- und Popülärkultur, die Überbrückung von Klassen- und Generationsunterschieden sowie der Kluft zwischen Kritikern und Publikum« bezeichnet, nämlich das Sichtbarwerden des Austauschprozesses von Rezeption (unterschiedlicher Medien im alltäglichen Leben) und der Produktion von Literatur (oder Kunst).

4.3.1 Das Verhältnis von Rezeption und Produktion

Diese Frage der Annäherung zwischen Rezeption und Produktion in der Kunst ist eben nicht nur in einem postkolonialen Umfeld von Bedeutung, sondern wird im Zusammenhang mit Avantgarde generell gestellt. In seinem Forschungsprojekt zur »Ästhetischen Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste«[106] hat Thomas Becker sich u. a. mit dem Transferprozess zwischen institutionell, also (schulisch) kanonisierter legitimer Kultur und der »Erlebniskultur in der Massenkommunikation«[107] beschäftigt, speziell auch im Hinblick

---

tikon, Kanton Zürich, 2009: »die vier mädchen arbeiten sehr eifrig und empathisch. eigentlich sind wir auf einem basar. alle schreien, reden und fragen gleichzeitig und im sekundentakt, und ich muss zuhören, antworten und ordnen und immer wieder sagen (rufen?): ja! super! das musst du genau so aufschreiben. in diesem fluss (strudel?) von gleichzeitigem reden, fragen, diskutieren und schreiben entstehen aber textfragmente, die etwas genauer, persönlicher und auch sinnlicher werden (könnten).« Renata Burckhardt zum Projekt SR-Nr. 104: Survival Trip Zombies sind shit, Klasse Real 12D, Schule Progymatte, Thun, Kanton Bern, Schuljahr 2013/14, Schreibcoach: Renata Burckhardt. In: Gerda Wurzenberger (Hg.) (2014): Bern to be wild. 8 Romane geschrieben von 8 Klassen aus dem Kanton Bern. S. 191-229: »In der Pause umringen mich die 12 SchülerInnen wie Kinder und erzählen mir ihre Ideen, erklären mir ihre Figuren, wollen mir unbedingt dies und das nahe bringen. Die Mündlichkeit ist einfach ein grosser Teil des Projektes.« Anita Siegfried zum Projekt SR-Nr. 88: Jedem eine zweite Chance, Klasse C 2,3, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Anita Siegfried. In: Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen. S. 305-322: »Die Mädchen sind sofort und heftig am Flüstern und Tippen: sie wollen über Magersucht und Drogen schreiben. Zwei Jungs schiessen sich auf Halloween bzw. Horror ein, unbedingt!, also fangen sie mit einer Horrorgeschichte an, bei der schon in der sechsten Zeile eine Zunge am blutigen Messer leckt.« Projektinterne Blogeinträge, öffentlich nicht zugänglich, Abdruck von den Schreibcoaches genehmigt.

106 | Das ist der Sonderforschungsbereich 626 der Freien Universität Berlin.

107 | Thomas Becker (2010): Vom Verschwinden illegitimer Kultur. Ästhetisierende Subjektivierungstechniken zwischen ›radical chic‹ und ›trendsetting underground‹. In: Michael Custodis (Hg.): Erfolg – Entgrenzung – Erfahrung. Soziologische Perspekti-

auf die vermeintliche Aufhebung der Grenze zwischen Hoch- und Populärkultur seit den 60er Jahren. Dabei stützt er sich explizit auf die Feldtheorie Pierre Bourdieus, die er jedoch als zu einschränkend empfindet, da sie stark im kulturellen System Frankreichs der 60er Jahre verwurzelt bleibt, weshalb die medial legitimierte Massenkultur darin auch kaum eine Rolle spielt. Da es aber gerade die medial legitimierte Massenkultur ist, die seit den 90er Jahren und mit der zunehmenden Dominanz elektronischer Medien ihre Spuren in der innovativen, legitimen Kunst hinterlässt, benennt Becker deshalb neben der von Bourdieu definierten kulturellen Legitimierungsinstanz (das Bildungssystem und die Institutionen der legitimen Kultur wie Universitäten, Museen, Theater etc.) eine weitere Möglichkeit der Legitimierung: Kultur kann laut Becker also nicht nur institutionell legitimiert werden, sondern auch medial, das heißt aufgrund erfolgreicher Distribution durch Massenmedien, etwa bei massenwirksamer Werbung, TV-Serien etc., die so zu einem kulturellen Gemeingut werden und quer durch alle Schichten global wirksam sind. Diese mediale Legitimierung folgt völlig anderen Regeln als die institutionelle Legitimierung. Becker, der seinen Fokus auf bestimmte Formen künstlerischer Avantgarde gerichtet hat, deren explizites Ziel es ist, Teil der legitimen Kultur zu werden, spricht in diesem Zusammenhang von »ästhetisierenden Subjektivierungstechniken«[108]. Diese beschreibt er im Zusammenhang mit der Pop-Art der 60er Jahre folgendermaßen:

»Die *Pop-Art* übernimmt nicht einfach illegitime Gegenstände in die museale Ausstellungspraxis, sondern greift auf eine erst im 20. Jahrhundert auftauchende ästhetische Differenz innerhalb der gering legitimierten Massenproduktion zurück. Innerhalb dieser in der Massenproduktion auftauchenden Differenz gilt ihr Interesse der anonymsten Seite des Erlebens [das ist gleichzeitig die Massenproduktion mit der größten auch schichtübergreifenden Distributionskraft – G. W.], um daraus die paradoxe Spannung einer entindividualisierten Exklusivität einer gegen ethische Vorbildlichkeit gerichteten ästhetischen Subjektivität zu ziehen.«[109]

Je stärker ein Massenprodukt verbreitet ist, desto anonymer ist laut Becker also sein Erlebnis für den Nutzer und desto größer wird die Distanz zu der in der Kunst propagierten »ethischen Vorbildlichkeit«. Genau in dieser »paradoxen Spannung« zwischen der quasi banalen Massenkultur und der ästhetischen Subjektivität des legitimen Kunstwerks im Kunstbetrieb aber liegt Becker gemäß die Faszination, welche das Alltägliche für die Avantgardekunst hat. Da-

---

ven auf die Künste der Gegenwart. http://www.sfb626.de/veroeffentlichungen/online/erfolg/aufsaetze/becker.pdf (abgerufen: 29. Januar 2015). S. 4.

108 | Becker (2010): S. 2.

109 | Becker (2010): S. 9 (Hervorhebung im Original).

mit lässt sich laut Becker »das Erlebnis der Massenkommunikation als wichtigen Einsatz der Innovation für institutionell legitimierte Kunst erkennen«[110]. Die Folgen davon sind so einleuchtend wie nachprüfbar, denn so Beckers Fazit: »Je legitimer das kulturelle Kapital eines sozialen Akteurs ist, desto einträglicher ist seine Hinwendung zu gering legitimierten symbolischen Formen.«[111] Natürlich gilt auch die Umkehrung: Je weniger legitimiert das kulturelle Kapital eines sozialen Akteurs ist, desto weniger einträglich ist die Hinwendung zu gering legitimierten symbolischen Formen. Wenn ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund und schlechtem Schulerfolg ein regelrechter Spezialist in Computerspielen ist, dann wird das in der Regel als Problem wahrgenommen, das heißt, das Suchtpotential dieses Verhaltens und vermeintliche negative psychologische Folgen rücken in den Vordergrund. Beschäftigt sich ein anerkannter Künstler/eine anerkannte Künstlerin in einer Installation mit Computerspielen, u. a. vielleicht deshalb, weil er oder sie diese selber gerne spielt, dann verändert sich die Bedeutung dieser Aktivität.

Mit seiner Aussage, dass die Verwendung von Massenkommunikation als Innovationsquelle für legitime Kultur genutzt wird, widerspricht Becker auch ganz explizit der Vorstellung, das scheinbare »Verschwinden illegitimer Kultur«, das mit der Aufwertung der Populärkultur bzw. der Massenkultur in einer globalen Welt einhergeht, sei mit »herrschaftsfreie[r] Kultur«[112] gleichzusetzen – wie das in Diskursen über eine zunehmende Demokratisierung der Kunst in Zeiten des Internets immer gerne behauptet wird. Vielmehr spricht Becker von »Herrschaftstechniken einer neuen Art«, die »wesentlich feiner und schwerer zu durchschauen sind«[113]. Einen Hinweis dafür, dass auch die Forschung sich nicht aus diesem Legitimierungsprozess ausnehmen kann, sieht Becker darin, dass Fragen zur Intermedialität mehrheitlich philologisch motiviert seien,[114] also just von jenem Medium ausgingen, das die Legitimität der Intellektuellen, aber auch der Kultur generell am deutlichsten ausdrücke,[115] nämlich der Schrift.

Der Mechanismus, dass die Schrift nach wie vor eines der dominantesten Medien der Legitimierung von Kultur darstellt, tritt natürlich auch im Fall der SR-Texte nicht außer Kraft, im Gegenteil. Hier wird die Schrift ganz bewusst als legitimierendes Medium eingesetzt: Einerseits durch die Arbeit der Schrift-

110 | Becker (2010): S. 7.

111 | Becker (2010): S. 12.

112 | Becker (2010): S. 13.

113 | Becker (2010): S. 13.

114 | Vgl. Thomas Becker (2011): Einleitung. In: Thomas Becker (Hg.): Ästhetische Erfahrung der Intermedialität. Zum Transfer künstlerischer Avantgarden und ›illegitimer‹ Kunst im Zeitalter von Massenkommunikation und Internet. S. 7-31. Hier: S. 23.

115 | Vgl. Becker (2011): S. 22.

steller/-innen (als Vertreter/-innen einer legitimen Literatur), die als Schreibcoaches mit den Schulklassen Texte schreiben, andererseits aber auch dadurch, dass die von den Lernenden verfassten Texte – auch jene, mit einer sehr stark intermedialen Ausprägung – als Hefte und Bücher gedruckt werden, die u. a. auch von der Schweizerischen (und der Deutschen) Nationalbibliothek gesammelt werden. Auch die öffentliche Lesung im Rahmen eines offiziellen Kulturortes (etwa Literaturhäuser oder Theater als Orte legitimer Literatur) ist als Legitimierungsakt zu verstehen. Und obwohl diese Legitimierung nur einen vorübergehenden Zustand darstellt – zumindest aus Sicht der legitimen Literatur –, bleibt dieser Akt der Legitimierung für die mehrheitlich sogenannt bildungsfernen Jugendlichen nicht ohne Wirkung: stehen sie doch plötzlich auf der Produktionsseite der Schriftkultur, welche sie in der Schule als Lernende vor allem als hegemoniale Schriftlichkeit erleben, die sie weder lesend noch schreibend ausreichend beherrschen. Indem sie von der Rezeptions- zur Produktionsseite wechseln, werden sie zu Akteuren im Feld der Schriftlichkeit. Dieser Mechanismus ist im Kapitel 2.2.1 ausgeführt.

Indem die SR-Schreibenden die intermedialen Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt direkt in ihr Schreiben einbringen, ganz ähnlich dem, was Afrikaforschende als »neue Freiheit des afrikanischen Schreibens« charakterisieren, schaffen sie sich ebenfalls eine »Freiheit« des Schreibens jenseits offizieller, im konkreten Fall schulischer Legitimierungsinstanzen – eine Freiheit notabene, die von großer Innovationskraft sein kann, aber natürlich nicht zwangsläufig sein muss.

4.4 *Style* als Ausdruck des transmedialen Raumes

Um intermediale Formen des Erzählens im Sinne der oben beschriebenen Auffassung von Intermedialität oder, mit Gronemann gesprochen, als »transmediale Räume« zu beschreiben, ist die literarische Erzähltheorie, welche auf die immer komplexeren Strukturen literarischer Erzähltexte der Avantgarde im Laufe des 20. Jahrhunderts ausgerichtet ist, nicht besonders gut geeignet. Das gilt auch für die SR-Texte. Es ergibt deshalb durchaus Sinn, einmal einen Blick auf Modelle zu werfen, die entwickelt wurden, um Narration in anderen Formen als in der schriftlichen Erzählung zu beschreiben:[116] etwa Modelle

116 | Wie viele Forscher/-innen feststellen, die sich mit Fragen der Intermedialität beschäftigen, nimmt die schriftliche Erzählung im Rahmen der Narrativitätsdiskurse traditionell eine Vormachtstellung ein. Dies wird häufig damit begründet, dass in vorelektronischen Zeiten der geschriebene Text – neben Malerei, Bildhauerei und Musik, aber auch Theater – als das narrative Medium schlechthin angesehen wurde. Dies ist jedoch eine aus kulturwissenschaftlicher Perspektive äußerst verkürzte Darstellung. Denn

zur Analyse von Filmerzählung oder Ansätze, in welchen es um Narration in Computerspielen geht. So stellt Britta Neitzel in ihrer Untersuchung zur »Narrativität von Videospielen«[117] fest, dass in allen Ansätzen der klassischen, auf schriftliche literarische Texte bezogenen Erzähltheorie, ganz explizit aber in der strukturalistischen Erzähltheorie die Erzählfunktionen innerhalb des Textes für eine äußerst differenzierte Analyse zugänglich gemacht würden, dass »über den realen Akt des Erzählens«[118] darin jedoch nichts zu finden sei. »Der einzige Akt des Erzählens, von dem wir in Bezug auf literarische Texte wissen könnten«, stellt Neitzel im Hinblick auf die Erzähltheorie Gérard Genettes[119] fest, »sei immer durch diese Texte vermittelt«[120].

Gerade der »reale Akt des Erzählens« aber interessiert Neitzel im Hinblick darauf, dass die ein Computerspiel Nutzenden eine aktive Rolle innerhalb des im Spiel ablaufenden Erzählprozesses einnehmen, dass sie auch eine »Handlungsposition«[121] einnehmen, also konkret in die Erzählung eingreifen. »Die Beziehung zwischen dem fiktiven und dem realen Akt des Erzählens«[122] stellt sich entsprechend für Neitzel völlig anders dar als in der an schriftlichen, gedruckten literarischen Texten orientierten Erzähltheorie.

Zwar zeugen die vielen Begrifflichkeiten rund um die Instanz des Autors/der Autorin (z. B. implizite Autorschaft) und der Erzählinstanz (dem Erzähler/der Erzählerin) davon, dass die Frage nach dem realen Akt des Erzählens in der Geschichte der Erzähltheorie immer wieder neu gestellt und beantwortet wurde, was zu immer abstrakteren Varianten der Stellvertretung eines Autors/einer Autorin im Text geführt hat, da diese/-r ja »durch den Text vermittelt« bleiben musste. Die reale Autorin/Der reale Autor und ihre/seine Lebenswelt sind in der Erzähltheorie entsprechend kein Faktor.

Dieser Ansatz ist so lange problemlos, als der Text allein als quasi prototypisches Medium des Erzählens betrachtet wird. In dem Moment, in dem Erzählen in anderen Medien analysiert wird, ergeben sich jedoch neue Fra-

---

diese Vormachtstellung des Schrifttextes hat in erster Linie mit der Vormachtstellung der Schrift zu tun, welche diese in der westlichen Kulturgeschichte einnimmt, und mit der Rolle, welche ihr bei der Entstehung des noch heute gültigen Bildungsbegriffes zukommt (vgl. Kapitel 1.1.1), und nicht allein mit ihren narrativen Fähigkeiten.

117 | Britta Neitzel (2000): Gespielte Geschichten. Struktur- und prozessanalytische Untersuchungen der Narrativität von Videospielen. Dissertation Bauhaus-Universität Weimar, Fakultät Medien. e-pub Universität Weimar. S. 67. Online unter: http://e-pub.uni-weimar.de/opus4/files/69/Neitzel.pdf (abgerufen: 30. Januar 2015).

118 | Neitzel (2000): S. 67.

119 | Gérard Genette (1994): Die Erzählung. S. 16-17.

120 | Neitzel (2000): S. 67.

121 | Neitzel (2000): S. 17.

122 | Neitzel (2000): S. 67.

gestellungen. So stellt Neitzel fest, dass dort, wo ausgehend von Ansätzen strukturalistischer Erzähltheorie die Frage nach dem Erzählen im Medium Film gestellt wird, die Medienunabhängigkeit von Elementen des Narrativen thematisiert werde, etwa in der Systematik von Seymour Chatman, der sich prinzipiell »auf die französischen Strukturalisten« beziehe. Chatman löse »die narrative Form, sowohl auf der Ebene des Diskurses (Ausdruck) als auch auf der Ebene der Geschichte (Inhalt), völlig von konkreten Gegebenheiten«[123] ab und beschreibe »sowohl den Diskurs als auch die Geschichte als reine Form«[124], die in verschiedenen Medien ihren Ausdruck finden könne. Dieses Modell arbeitet also mit einer Verstärkung des Abstraktionsgrades.

David Bordwell hingegen, auf den Neitzel ebenfalls kurz eingeht, versucht die klassische Erzähltheorie den Bedürfnissen der Analyse des Films anzupassen, indem er – zusätzlich zu den sich an der strukturalistischen Erzähltheorie orientierenden Begriffen fabula und suyzhet[125] – den Begriff *style* einführt, den er ganz explizit als »the film's systematic use of cinematic devices« verstanden haben will, also als »wholly ingredient to the medium«[126]. Für Bordwell ist also *style* das Filmische an der Filmerzählung. Er verwendet *style* als Begriff für jene Anteile des Narrativen am Film, die mit den von der Literatur stammenden Begriffen nicht erfasst werden können, nämlich vor allem die Technik der Filmproduktion und -präsentation. Damit verlässt er die rein abstrakte Ebene der Narration, wie sie in den strukturalistischen Modellen dominiert. Denn *style* komme, so Neitzel, »erst zum Tragen, wenn tatsächlich in einem Medium erzählt werde«. Bordwell führt sein Modell an einzelnen konkreten Beispielen aus und kommt in der Folge zu seiner Definition von »narration in the fiction film« (so auch der Titel seines Buches): »In the fiction film, narrati-

123 | Neitzel (2000): S. 68.

124 | Neitzel (2000): S. 68.

125 | David Bordwell (1993) [1985]: Narration in the Fiction Film. S. 49-50. Nach Bordwell ist »fabula« das, was der/die Filmbetrachtende nach und nach zusammensetzt: »The fabula is thus a pattern which perceivers of narratives create through assumptions and inferences. It is the developing result of picking up narrative cues, applying schemata, framing and testing hypotheses.« Und er fährt fort: »A film's fabula is never materielly present on the screen or soundtrack.« S. 49. Fabula ist also in etwa das, was bei Genette »histoire« heißt. Über»suyzhet« schreibt Bordwell: »The *suyzhet* (usually translated as plot) is the actual arrangement and presentation of the fabula in the film«, damit kommt Bordwells »suyzhet« dem nahe, was Genette bei Erzähltexten als »récit« bezeichnet. Bordwell sieht »suyzhet« allerdings nicht an ein bestimmtes Medium gebunden: »Logically, suyzhet patterning is independent of the medium; the same suyzhet pattern could be embodied in a novel, a play, or a film.« S. 50. (Hervorhebung im Original).

126 | Bordwell (1993): S. 50.

on is *the process whereby the film's syuzhet and style ineract in the course of cueing and channeling the spectator's construction of the fabula*«[127]. Hier interagieren also nicht zwei abstrakte Ebenen des Erzählens, sondern eine abstrakte mit einer konkret im Medium realisierten. Insofern verstärkt der Begriff *style* die Vorstellung von der ›Gemachtheit‹ einer Erzählung und somit die Vorstellung von ›einem Macher/einer Macherin‹, also von einer real existierenden Person, die in den Erzählprozess eingreift. Diese Offenheit des Begriffs *style* in Richtung des ›realen Erzählprozesses‹ macht ihn für die Analyse von SR-Texten interessant.

Dafür muss man *style* aber erst für das Erzählen in der Literatur erschließen. Denn der Begriff Stil ist in der Literaturwissenschaft eigentlich besetzt. Die Stilistik ist eines der klassischen Gebiete der Literaturwissenschaft. Stil, darauf weisen alle Standardwerke der Stilistik mit Stolz hin, ist abgeleitet vom lateinischen Wort *stilus*, was so viel wie Stift oder Griffel bedeutet,[128] und »aus dem Griffel wiederum wurde, schon bei Terenz, besonders aber bei Cicero klar belegt, durch Metonymie die Schreibart«[129]. Eine Übertragung von »Schreibart« zu »Machart« ist offenbar erst im 17. Jahrhundert nachzuweisen, als »die Übertragung auf die bildenden Künste und, ziemlich gleichzeitig, auf die Musik«[130] stattfand. Doch erst im 18. Jahrhundert setzte jene Wandlung des Begriffs ein, deren Folgen auch noch unsere Auffassung von Stil prägen: »Zunächst wird der Begriff, von der Mitte des Jahrhunderts an, *individualisiert*. Stil wird mehr und mehr zum Individualstil, was dann im 19. Jahrhundert bis heute fortdauernd weitergeführt wird. [...] Die zweite Wandlung ist die *Historisierung* des Begriffs. [...] Der Begriff partizipiert somit an der wohl bedeutsamsten geistesgeschichtlichen Veränderung überhaupt: der Vergeschichtlichung, der historischen Relativierung.«[131]

Während der Stilbegriff in der deutschen Literatur lange vor allem mit Methoden der traditionellen Rhetorik (angelehnt an die lateinische Rhetorik) in Verbindung gebracht wurde,[132] wurde Stil »zu einem Schlüsselwort [...] für die Werkinterpretation, wie sie sich insbesondere in den 40er und 50er Jahren dieses [des 20. – G. W.] Jahrhunderts herausgebildet hat«, schreibt der Germanist

127 | Bordwell (1993): S. 53 (Hervorhebung im Original).

128 | Hans-Martin Gauger (1992): Zur Frage des Stils. In: Willi Erzgräber; Hans-Martin Gauger (Hg.): Stilfragen. S. 9-27. Hier: S. 17.

129 | Gauger (1992): S. 18.

130 | Gauger (1992): S. 19.

131 | Gauger (1992): S. 20 (Hervorhebungen im Original).

132 | So schreibt Bernhard Sowinski, bei »heutigen Stilanalysen« sei die Erkenntnis entscheidend, »daß manche rhetorischen Figuren und Tropen sowie stilistische modi (Stilhöhe, Stilqualitäten) als Stilistika in neueren Texten weiterleben und stilistisch relevant bleiben«. Bernhard Sowinski (1991): Stilistik. Stiltheorien und Stilanalysen. S. 14-15.

Johannes Anderegg in seiner »Literaturwissenschaftlichen Stiltheorie«[133]. Gerade von der Analyse des Stils versprach man sich »die Einsicht in das, was das literarische Kunstwerk ausmacht«[134].

Doch bereits in den 60er Jahren wird der Begriff des Stils in der Literaturwissenschaft »in zunehmendem Maße problematisiert und also zum Gegenstand theoretischer Auseinandersetzungen«[135], wie Johannes Anderegg feststellt: »Bestimmt von der Überzeugung, es müsse sich die Literaturwissenschaft der Wissenschaftlichkeit der exakten Wissenschaften annähern, und im Rahmen der nun aufkommenden und bald einmal herrschenden Methodendiskussion gelten die literaturtheoretischen Anstrengungen der Objektivierung von Stilbegriff und Stilforschung.«[136] Hilfe, so Anderegg, »erhoffte man sich [dabei] von der Linguistik«[137]. Und so ist es dem Autor gemäß auch der Linguistik zu verdanken, dass in den 60er Jahren »die Beschäftigung mit Fragen des literarischen Stils noch einmal an Bedeutung gewinnt«[138]. Wenn »das Thema Stil gegen Ende der 70er Jahre dennoch an Schubkraft verliert«, sieht der Stilexperte Anderegg den Grund dafür darin, dass »neue Konzepte von Autorschaft und literarischer Produktion zu Fragestellungen geführt [haben], die weitab liegen vom Interesse an Stil und Stilbegriff«[139].

Trotzdem entwickelt Anderegg für die Stilforschung eine klare Perspektive: »Wenn sich der Begriff des Stils auf unterschiedliche stilistische Zeichensysteme beziehen lässt, wie sie in der Literatur, der Architektur und der Kunst und auch durch soziale Verhaltensweisen erzeugt werden, darf man von der Stilforschung Fächer übergreifende Einsichten und eine für die Kulturwissenschaften grundlegende Integrationsleistung erwarten.«[140]

Damit hat Anderegg prinzipiell nicht unrecht, allerdings wurde der Begriff des Stils – im deutschsprachigen Raum wie im angelsächsischen – bisher vor allem von Seiten der Linguistik und kaum aus literaturwissenschaftlichem Blickwinkel heraus für kulturwissenschaftliche Zusammenhänge fruchtbar gemacht. Ein Beispiel ist der »soziolinguistisch-ethnographisch[e] Ansatz« der

---

133 | Anderegg (1977): S. 10.

134 | Anderegg (1977): S. 10.

135 | Johannes Anderegg (2008): Literaturwissenschaftliche Stilauffassungen. In: Ulla Fix; Andreas Gardt; Joachim Knape (Hg.): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. 1. Halbband. S. 1076-1092. Hier: S. 1078.

136 | Anderegg (2008): S. 1078.

137 | Anderegg (2008): S. 1078.

138 | Anderegg (2008): S. 1078.

139 | Anderegg (2008): S. 1078.

140 | Anderegg (2008): S. 1089.

»sozialen Welten«[141], die Inken Keim und Wilfried Schütte als »dynamische Gebilde« bezeichnen. Diese hätten »eine Tendenz zur Segmentierung, d.h. zur Ausgliederung von Subwelten, und sie verzahnen sich mit anderen sozialen Welten«[142]. In diesem Ansatz ist Stil u.a. »bezogen auf die Kultur und soziale Identität von sozialen Welten oder sozialen Gruppen« sowie »das Ergebnis der Auseinandersetzung mit spezifischen ökologischen, sozialstrukturellen, sprachlichen und ästhetischen Voraussetzungen und Bedingungen der umgebenden Lebenswelt/en«[143].

Entsprechend ist in der Auffassung des Soziolinguisten Werner Kallmeyer, dem der Band, aus dessen Einleitung die Zitate von Keim/Schütte stammen, gewidmet ist, Stil »die sprachliche Gestaltung einer ›sozialen Welt‹ und Ausdruck ›sozialer Identität‹«[144]. An diese Vorstellung schließt die amerikanische Soziolinguistin Penelope Eckert zwar prinzipiell an, doch ihr ist diese Vorstellung einerseits zu statisch, andererseits interessiert sie die Frage des Stils bzw. des *style* vor allem auch im Hinblick auf ihre Position als Forscherin: »[S]tyle is not just the product of the construction of social meaning, or even the locus of the construction of social meaning; it is what makes the negotiation of such meaning possible.«[145]

Es ist also der *style,* über welchen die Wissenschaftlerin überhaupt Zugang zu gewissen sozialen Bedeutungsebenen sprachlicher Ausdrucksformen bekommt. Doch auch für das Individuum und seine Beziehung zur (sozialen) Welt hält Eckert *style* für bedeutsam: »Style is at the same time an individual and communal endeavor. It is a tangible means of negotiating one's meaning in

141 | Inken Keim; Wilfried Schütte (2002a): Einleitung. In: Inken Keim; Wilfried Schütte (Hg.): Soziale Welten und kommunikative Stile: Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. S. 9-26. Hier: S. 13. Der hier zitierte Band entstand als Publikation im Rahmen des Forschungsprojekts »Kommunikative soziale Stilistik« am Institut für deutsche Sprache der Universität Mannheim unter der Leitung von Werner Kallmeyer, dessen Ziel es war, Zusammenhänge herzustellen »zwischen kommunikativen Stilen als Ausdruck der sozialen Identität gesellschaftlicher Gruppen« sowie zwischen »sozialen Prozessen der Integration, Differenzierung, Distanzierung und Ausgrenzung«. Vgl. http://www1.ids-mannheim.de/prag/soziostilistik.html (abgerufen: 11. September 2014).

142 | Keim/Schütte (2002): S. 12.

143 | Keim/Schütte (2002): S. 13.

144 | Zit. nach: Norbert Dittmar (2002): Zur ›Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen‹. ›Umbruchstile‹: terra incognita. In: Inken Keim; Wilfried Schütte (Hg.): Soziale Welten und kommunikative Stile: Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. S. 281-314. Hier: S. 283.

145 | Penelope Eckert (2001): Style and social meaning. In: Penelope Eckert; John R. Rickford (Hg.): Style and Sociolinguistic Variation. S. 119-126. Hier: S. 126.

the world. And it relies on, and contributes to, the styles and meanings of groups and categories in the world.«[146]

Es wird hier indirekt schon deutlich: Obwohl Eckert als Linguistin vor allem an sprachlichen Phänomenen interessiert ist, ist für sie in ihren Untersuchungen *style* in der (mündlichen) Sprache nicht unabhängig von anderen sozialen Phänomenen. Und ihre Kollegin, die auf Linguistik spezialisierte Anthropologin Judith T. Irvine, beginnt einen Artikel zum Thema mit einem Hinweis auf ein Inserat für ein Buch (mit dem Titel »The Power of Style«), welches die Frage stellt: »›What gives a woman style?‹«. Und obwohl Irvine klarmacht, dass der Stilbegriff der Modeindustrie, auf welche sich die Frage im Inserat bezieht, nicht einfach mit dem linguistischen Stilbegriff gleichzusetzen sei, stellt sie fest: »Still, some aspects of the conception of ›style‹ implicit in this ad are worth the sociolinguist's attention.« Denn, so fährt sie fort, »style in language should not be assumed *a priori* to be an utterly different matter from style in other realms of life«[147]. Denn auch im alltäglichen Verständnis des Begriffs seien wesentliche Merkmal feststellbar: »›[S]tyle‹ crucially concerns distinctiveness; though it may characterize an individual, it does so only within a social framework (of witnesses who pay attention); it thus depends upon social evaluation and, perhaps, aesthetics; and it interacts with ideologized representations (the ›ideal American girl‹, ›in fashion‹).«

Irvine benutzt *style* in ihren Arbeiten zu sozial determinierten sprachlichen Varianten der mündlichen Sprache, wo sie dem Begriff einen Vorteil gegenüber gängigen Bezeichnungen wie »register« oder »dialect« einräumt. Denn in der Abgrenzung zu diesen beiden Begriffen sieht Irvine im Begriff *style* eine größere Offenheit und Flexibilität: »With that term, I suggest, one places less emphasis on a variety as object-in-itself and more emphasis on processes of distinction, which operate on many levels, from the gross to the subtle.«[148] Darüber hinaus verweise dieser Begriff, so Irvine über das System der Sprache hinaus: »[S]tyle involves principles of distinctiveness that may extend beyond the linguistic system to other aspects of comportment that are semiotically organized.«[149] Denn, so schließt Irvine diesen Aufsatz: »›Style‹, as distinctiveness, is a creative process«[150].

146 | Eckert (2000): S. 41.

147 | Judith T. Irvine (2001): »Style« as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation. In: Penelope Eckert; John R. Rickford (Hg.): Style and Sociolinguistic Variation. Cambridge: Cambridge University Press. S. 21-43. Hier: S. 21 (Hervorhebung im Original).

148 | Irvine (2001): S. 31.

149 | Irvine (2001): S. 31-32.

150 | Irvine (2001): S. 43.

Gewisse soziolinguistische Fragen von *style*, wie sie hier von Eckert und Irvine vertreten werden, sind bereits im Abschnitt ab S. 137 zur Sprache gekommen, wo ich auf eine der Arbeiten von Penelope Eckert näher eingegangen bin. Eckert stellte darin fest, wie kreativ und innovativ Highschoolschüler/-innen ihren eigenen umgangssprachlichen *style* entwickelten, der in direktem Zusammenhang mit anderen Formen von »distinctiveness«, also dem Kleiderstil, der Frisur etc., korrespondierte. Und sie stellte fest: »[I]nnovation does not come in through accident and inattention, or through chance encounter. It comes in through very much the same mechanism, no doubt, as the basic acquisition of language – a process of analysis of the relation between linguistic form and its effect in the world.«[151]

Wenn Bordwell *style* als jene – vor allem technischen – Mittel definiert, die das ›eigentliche Filmische‹ an der filmischen Erzählweise ausmachen, möchte ich nun im Zusammenhang mit den SR-Texten *style* als jene erzählerischen Mittel definieren, mit welchen die Jugendlichen intermediale Erfahrungen, die sie im Alltag gemacht haben – Erfahrungen mit Social Media, mit Filmen, TV-Serien, Computerspielen sowie mit verschiedenen Alltagssprachen –, im schriftlichen Text zur Anwendung bringen, weil ihnen der Effekt, den diese Mittel haben, bekannt ist. Dieser *style* hat, im Gegensatz zu den umgangssprachlichen mündlichen Sprachvarianten, welche Eckert und Irvine untersuchen, allerdings wenig Konsistenz. Es gibt also keinen für alle SR-Texte typischen Style. Das liegt auch daran, dass die schriftliche Form der Erzählung von den Jugendlichen nicht selber gewählt wurde – es ist nicht eine Ausdrucksform, die sie selber als Mittel der Distinktion wählen würden. Zudem ist das Schreiben eines SR-Textes eine zeitlich klar determinierte Aktivität. Die Entstehungszeiten der einzelnen SR-Texte des vorliegenden Textkorpus liegen außerdem bis zu neun Jahren auseinander und sind regional auf zwölf deutschsprachige Kantone der Schweiz verteilt. Im untersuchten Zeitrahmen zwischen 2005 und 2014 haben sich Medienangebot und -vorlieben von Jugendlichen stark verändert, und natürlich sind – Globalisierung hin oder her – auch regionale Unterschiede feststellbar – etwa zwischen städtischen Agglomerationen und ländlichen Gebieten.

Eine gewisse Konsistenz erlangen die verschiedenen Ausprägungen von *style* in SR-Texten hingegen durch den Platz im literarischen System, der ihnen – zumindest in Ansätzen – im Rahmen eines SR-Projekts zukommt: durch die Publikation des Textes, durch die öffentliche Lesung an Orten, wo generell literarische Lesungen stattfinden, und schließlich durch die Arbeit mit den Schreibcoaches, die selber als Autorinnen/Autoren Teil des literarischen Systems sind. Und natürlich lassen sich in den Ergebnissen wiederkehrende und wiedererkennbare Ausprägungen von *style* ausmachen, die in mehreren SR-Tex-

151 | Eckert (2000): S. 215-216.

ten wiederzufinden sind. Diese werden im Zentrum von Kapitel 6 stehen, in welchem es konkret um den Korpus der SR-Texte geht.

Damit trifft sich *style*, wie ich den Begriff im Rahmen der Untersuchungen der SR-Texte verstanden haben möchte, mit der Beschreibung von Intermedialität von Gehrmann/Prüschenk als das Ergebnis »transgressive[r] Momente«, die verantwortlich dafür sind, dass lebensweltliche Erfahrungen mit Medien verschiedener Art (aber auch andere lebensweltliche Erfahrungen) sich auf die »formale, inhaltliche und sprachliche Ebene literarischer Werke«[152] niederschlagen. In diesem Sinne verbindet *style* also die Rezeptionsebene von Medien (den alltäglichen Gebrauch oder Konsum) mit der Produktionsseite von Literatur, indem das eine im anderen erfahrbar wird – zumindest in Auszügen.

Um an einem konkreten Beispiel zu erläutern, wie man sich denn *style* als Ebene eines literarischen Textes vorzustellen hat, möchte ich die britische Autorin Zadie Smith zitieren, die über ihr eigenes Erzählen im Hinblick auf ihren Roman »NW« (2012) sagt, man könne diesen Roman als ein »exercise in style« bezeichnen – und die sich damit vermutlich auch auf die berühmten »Exercises de styles« von Raymond Queneau[153] bezieht. Smith erklärt ihre »Stilübungen« folgendermaßen: »But to me, an exercise in style is not a superficial matter – our lives are also an exercise in style. The hidden content of people's lives proves a very hard thing to discern: all we really have to go on are these outward, manifest signs, the way people speak, move, dress, treat each other. And that's what I try to concern myself in fiction: the way of things in reality, as far as I am able to see and interpret them, which may not be especially far.«[154]

Während es Queneau in seinen »Exercises de styles« und in weiteren Werken u.a. auch um eine »Literalisierung der Alltagssprache«[155] geht sowie ganz explizit auch um eine Annäherung zwischen Alltagssprache und Literatursprache (so entwickelt er ein Modell für ein »Neo-français«[156], das sich u.a. durch eine stark vereinfachte Orthographie und Syntax auszeichnet), spricht Smith nicht nur von Alltagssprache, sondern von verschiedenen Manifestationen alltäglichen Lebens wie Kleidung, Bewegung etc. Es geht also nicht um rein sprachliche Stilübungen, sondern darum, wie die für die Autorin wahrnehmbaren Zeichen der Lebenswelt real existierender Menschen Eingang in die erzählte Welt finden und dort zu einem erzählerischen Mittel werden. Smith spricht

152 | Gehrmann/Prüschenk (2009): S. 4.

153 | Raymond Queneau (2011) [1947]: Exercises de style. Neue Aufl.

154 | Zadie Smith (2013): Zadie Smith on the inspiration behind NW. Review. In: The Guardian vom 3. August 2013. S. 5.

155 | Eine spannende Analyse von Queneaus Werk hat Andreas Blank verfasst: Andreas Blank (1991): Literarisierung von Mündlichkeit. Louis-Ferdinand Céline und Raymond Queneau.

156 | Blank (1991): S. 192-224.

in diesem kurzen Zitat allerdings nicht explizit manifeste Zeichen an, die auf intermediale Erfahrungen hinweisen, das ist mir durchaus bewusst.

Im Unterschied zu Zadie Smith sind die jugendlichen SR-Schreibenden keine erfahrenen und gut ausgebildeten Autorinnen/Autoren. Sie arbeiten bei ihrem Schreiben spontaner und unreflektierter, als es Smith hier beschreibt. Sie gehen beim Schreiben zudem stärker von ihren eigenen lebensweltlichen Erfahrungen aus, die sie dann in inkonsistenter Weise in den Text einbringen (in der Regel schreiben sie ja nur einmal pro Woche und haben eine lange Pause zwischen den einzelnen Schreibsequenzen). Zudem schreiben sie als Kollektiv, es fließen also Textteile, Ideen, sprachliche Eigenheiten von sieben bis 26 Schülerinnen/Schülern (je nach Klassengröße) in einen SR-Text mit ein.

Style als erzählerisches Mittel in den SR-Texten wird aber, im Anschluss an Zadie Smiths Beschreibung, insofern für eine Analyse zugänglich, als er sich innerhalb der SR-Texte als »manifeste Zeichen« niederschlägt, die auf die reale Lebenswelt verweisen.

Um wieder zur intermedialen Ebene der SR-Texte zurückzukommen, möchte ich zu diesen manifesten Zeichen innerhalb der Texte alles zählen, was auf die konkrete Lebenswelt der Jugendlichen verweist. Das sind – neben Hinweisen auf der Ebene der Geschichte (Figuren, Orte und Erlebnisse, die auf Peergroups, Familie, Schule etc. verweisen), die ich nicht als intermedial verstehe – Zeichen, in welchen sich Alltagssprache, die in Social Media benutzte Sprache sowie Erfahrungen mit Musik, Filmen, Computerspielen abgebildet finden, aber auch manifeste Zeichen von Mode, Styling oder Sport, die über Medien Teil der realen Lebenswelt der Jugendlichen sind.

Kurz: Bei diesen Zeichen handelt es sich um Elemente intermedialen Erzählens, wie sie im Zusammenhang mit afrikanischer Literatur von Gehrmann/Prüschenk angesprochen wurden, nämlich um Elemente im Text, die »den Einfluss materiell fassbarer technischer Medien wie Film und Photographie« (im Falle des SR auch Social Media, Handy, Internet, Computerspiele, TV etc.) markieren, sowie Elemente, die auf Kommunikationsmodi in verschiedenen »semiotische[n] Systeme[n] wie Oralität, Schrift, Visualität, Musikalität«[157] verweisen.

Dass der Begriff *style* für die jugendlichen SR-Schreibenden selber problemlos verständlich ist, ist auf seine Alltagstauglichkeit zurückzuführen, auf welche auch Judith T. Irvine verwiesen hat. Nicht nur in der deutschsprachigen Schweiz, sondern auch in den anderen deutschsprachigen (wie auch in anderen nicht englischsprachigen) Ländern ist vor allem für eine junge Generation der Begriff *style* bzw. Style sehr viel vertrauter als das deutsche Pendant »Stil«. Und so ist es eine interessante Konstellation, mit diesem Begriff Zugang zu den SR-Texten zu suchen im Wissen, dass die SR-Schreibenden den Begriff Style

157 | Gehrmann/Prüschenk (2009): S. 2.

ganz selbstverständlich im Alltag verwenden. So könnte die Frage: »Welchen Style möchtet ihr beim Schreiben anwenden?« im Schreibprozess mit den Jugendlichen tatsächlich eine mögliche Strategie für den Einstieg in den Schreibprozess sein.

In der Verwendung durch die Jugendlichen hat Style meist mit Mode und Aussehen zu tun sowie mit jener Form von *distinctiveness*, nach welcher sich die Gruppen von Jugendlichen in den Forschungsarbeiten von Irvine und Eckert definierten, um sich von anderen zu unterscheiden. Im Fragebogen, welchen die Jugendlichen zu Beginn von SR-Projekten in der Regel ausfüllen, ist auch die explizite Frage nach dem Style zu finden. Das Ausfüllen der Fragebogen ist ein Ritual, das auch den Zweck erfüllt, die Jugendlichen zu Beginn des kollektiven Schreibprozesses in Fragen der Identität einzuüben, also in Fragen danach, wer sie sind und wofür sie sich interessieren; gleichzeitig geben diese Fragebogen den Schreibcoaches die Gelegenheit, die Klasse besser kennenzulernen. Bis 2012 wurden diese Fragebogen regelmäßig auf der öffentlichen Website publiziert.[158] Die Antworten auf die Frage »Mein Style?«, sind äußerst vielfältig, sie reichen von »normal« oder »mein eigener Style« (kommt häufig vor) über »modisch«, »abwechslungsreich«, »stylisch«, »gemischt«, »elegant«, »locker«, »natürlich«, »nett« oder auch »sexxxxxxy«, »easy«, »tamilischer Style«, »Jugo-Style« bis hin zu »Street«, »EMO«, »Lifetime« »Pop« oder »Playa« (= Player), »Hip-Hop«, »Techno«, »Elektro«, »Rapperstyle«, »Skaterstyle«, »Boarderstyle«, »Surferstyle«, »Techtonic«. Diese Antworten zeigen deutlich, dass der Begriff Style hier für eine Kombination von Elementen steht, die aus der Lebenswelt der Jugendlichen stammen und mit denen sie sich entsprechend stark identifi-

158 | Der Grund, warum die Fragebogen ab 2012 zuerst nur noch vereinzelt, ab 2013 jedoch definitiv nicht mehr publiziert werden, hat auch mit einer veränderten Praxis der Schulen in Sachen Datenschutz zu tun. Während es etwa 2005/06 von Lehrpersonen, Schulleitung – und in der Folge auch von den Schülerinnen/Schülern selbst – nicht als Problem angesehen wurde, gewisse persönliche Angaben, wie sie die Jugendlichen im Rahmen des Fragebogens machten, im geschützten Rahmen eines Kulturprojekts im Internet zu publizieren, hat sich diese Wahrnehmung inzwischen verändert. In der Folge gewisser Auswüchse und konkreter Vorfälle im Zusammenhang mit persönlichen (bis intimen) Informationen, die von Jugendlichen über Social Media publiziert wurden, haben die Schulen ihre Präventionsmaßnahmen verstärkt. Diese bestehen in einer verstärkten Aufklärung der Schüler/-innen im Hinblick auf die Gefahren des Internets. Diese Aufklärungsstrategie hat sich u. a. in einer spürbaren Zunahme von Fällen geäußert, in welchen einzelne Jugendliche ihre Fragebogen explizit nicht auf der Webseite des SR-Projekts veröffentlicht haben wollten. Was zu Beginn des SR-Projekts (2005) noch als ein Instrument genutzt werden konnte, welches die Identifikation der Lernenden mit dem laufenden Projekt erhöhte, hat durch die Entwicklung von Social Media eine Umdeutung erfahren.

zieren. Meist verweist der in den Fragebogen erwähnte Style auch auf eine bestimmte Gruppenzugehörigkeit, die gleichzeitig zur Abgrenzung von anderen Jugendlichen und anderen Gruppen Jugendlicher dient – der Begriff entspricht hier also exakt Irvines Definition von »style as distinctiveness«. In den SR-Texten, die als fiktionale literarische Texte in Schriftform vorliegen, hat *style* nicht die exakt gleiche Funktion. Beim (kollektiven) Schreiben steht das Ziel, sich von anderen Gruppen von Jugendlichen zu unterscheiden, für die SR-Schreibenden sehr viel weniger stark im Zentrum. Die Erfahrung jedoch, dass die Alltagssprache der Jugendlichen sowie das in ihrer eigenen Lebenswelt erworbene Wissen in einem schriftlichen Erzähltext anwendbar sind, und das konkrete Einbringen dieser Erfahrung, sind ebenso als kreativer Prozess zu werten, der entsprechend im *style* seinen Niederschlag findet.

4.5 Erzählen als Spiel

Im Rahmen des Entstehungsprozesses eines SR-Textes rückt der reale Akt des Erzählens, also der konkrete Entstehungsprozess des Erzähltextes als Kollektivtext einer Schulklasse unter Anleitung eines Schriftstellers/einer Schriftstellerin, ebenfalls in den Fokus. Denn die Art und Weise, wie diese Texte entstehen, lässt das Schreiben zu einer Art Spiel werden, das durchaus mit gewissen Begriffen der Spieltheorie erfasst werden kann (vgl. den Abschnitt »Dokumentation des Entstehungsprozesses eines SR-Textes« in der Einleitung).

Schon das kollektive, fiktionale Schreiben im Rahmen des SR-Projekts weist mehrere Elemente des Spiels auf, wie dieses von Johan Huizinga in »Homo ludens«[159] dargelegt wird. Ich zitiere Huizinga hier mehrheitlich aus dem Kapitel, das Michael Kolb ihm in »Spiel als Phänomen – Das Phänomen Spiel«[160] gewidmet hat. Kolb erwähnt drei Elemente des Spiels bei Huizinga, die ihm bedeutsam erscheinen:

Das erste Element besteht im »Gegensatz Spiel – Ernst«, der »stets schwebend bleibt«[161]. Kolb zitiert dazu Huizinga: »Spiel ist nicht das ›gewöhnliche‹ oder das ›eigentliche‹ Leben. Es ist vielmehr das Heraustreten aus ihm in eine zeitweilige Sphäre von Aktivität mit einer eigenen Tendenz.«[162] Das zweite Element, das Kolb herausstreicht, ist »Spannung«, und er zitiert dazu wieder Huizinga: »Dieses Spannungselement spielt sogar eine ganz besonders wichtige

159 | Johan Huizinga (1991) [1956]: Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel.

160 | Michael Kolb (1990): Die Spieltheorie Huizingas. In: Michael Kolb: Spiel als Phänomen – Das Phänomen Spiel.. S. 175-226.

161 | Kolb (1990): S. 197.

162 | Kolb (1990): S. 197.

Rolle« im Spiel. Die Spannung »entsteht aus der Ungewißheit darüber, ob eine Aufgabe gelingt.«[163] Das dritte von Kolb erwähnte Element des Spiels nach Huizinga ist »das Geheimnis«: »Zuletzt wird die Ausnahmestellung des Spiels noch besonders dadurch hervorgehoben, daß man es mit Geheimnissen umgibt. Die normalen Regeln gelten nicht mehr, ›in der Sphäre des Spiels haben die Gesetze und Gebräuche des gewöhnlichen Lebens keine Geltung‹. Die andere Realität des Spiels findet ihren Ausdruck in Verkleidung und Maskierung, die die Vorstellung, jemand anderer zu sein, unterstützen.«[164]

Diese drei Elemente des Spiels sind allesamt während des Entstehungsprozesses eines Schulhausromans wirksam. Allerdings sind sie nicht ununterbrochen wirksam, und es sind auch nicht alle ›Spielenden‹, also alle SR-Schreibenden, gleich intensiv beim Spiel mit dabei. So ist das »Heraustreten« aus dem »eigentlichen«, dem »gewöhnlichen« Leben über das Schreiben erst dann gegeben, wenn es zu einer recht umfassenden Identifikation der Schreibenden mit der erzählten Welt oder mit einer der Figuren in dieser Welt kommt. Versteht man das Heraustreten aber dahingehend, dass das Schreiben eines Schulhausromans im Rahmen des Schulunterrichts einen Bruch mit den Regeln der Schule bedeutet, dann kann bereits die Anwesenheit des Schriftstellers/der Schriftstellerin in der Klasse und die Aufforderung, im kollektiven SR-Text doch das zu erzählen, was die Schüler/-innen brennend interessiert, als ein solches Heraustreten aus dem ›gewöhnlichen‹ Leben gewertet werden (vgl. Kapitel 3.4). Das Spiel beginnt.

Eine mögliche Variante dieses Spiels ist es, Figuren zu erfinden, die den SR-Schreibenden zwar ähnlich sind, in welche sie aber doch wie in eine Verkleidung hineinschlüpfen können. Am auffallendsten passiert dies in Texten, in welchen die Schüler/-innen gleichaltrige Figuren kreieren, die jedoch an einem Sehnsuchtsort wie etwa L. A. oder in der Karibik leben und die auch sonst Idealen entsprechen, wie die Jugendlichen sie aus den Medien kennen: Supermodel, Superheld etc. Obwohl diese Figuren auf den ersten Blick wenig mit den SR-Schreibenden gemeinsam haben – abgesehen von ihrem Alter –, fließen im Schreibprozess Elemente aus dem ›gewöhnlichen‹ Leben der SR-Schreibenden mit ein. Entsprechend kann sich ein Superstar in L. A. mit denselben privaten Problemen herumschlagen, wie ein Mädchen im aargauischen Othmarsingen, das am Schreiben des Romans beteiligt ist. So geraten die beiden Superstars Cindy und Mona im SR-Text »Löli und die Superstars«, der von besagter Klasse aus Othmarsingen stammt, in Streit, der sich genauso anhört wie im ›gewöhnlichen‹ Leben der Othmarsinger Jugendlichen:

»‚Mann! Ey, du regst mich so derb auf!‹, schreit Mona sie an.

163 | Kolb (1990): S. 198-199.

164 | Kolb (1990): S. 199.

›Ja, du mich auch! Immer muss ich deinen Chinchilla füttern!‹
›Na und? Ich geh immer mit deinen Hunden Gassi, das ist auch nicht lustig!‹
›Ja, aber meine Hunde stinken nicht, dein Chinchilla schon!‹
›Ey, weisst du was? Ich ziehe in die leere Villa gegenüber!‹
Mona rennt davon.
›Okay, dann eben, ist mir recht‹, schreit Cindy hinter ihr her.«[165]

In der ›Verkleidung‹, welche die Rolle der Superstars darstellt, kann spielerisch etwas formuliert werden, was – vielleicht – auch im ›gewöhlichen‹ Leben gilt. So hat das Machtspiel in dem oben zitierten Streit auf Cindy ganz konkrete Auswirkungen:

»Cindy fühlt sich komisch. Früher fühlte sie sich immer wie zurückgelassen. Wie jemand, der einfach jeden Tag in die Schule geht und lernt und singt. Und sonst nichts. Sie fühlte sich, als ob sie niemand sei. Obwohl sie ein Superstar ist. Doch jetzt plötzlich fühlt sie sich wie ein Held. Oder wie wenn sie der Boss wäre.«[166]

Doch auch in SR-Texten, in welchen über Figuren geschrieben wird, die sich generell sehr viel näher an der Lebenswelt der SR-Schreibenden bewegen – indem sie z. B. am selben Ort wohnen und dieselbe Schule besuchen –, findet dieses ›Hineinschlüpfen‹ in andere Figuren statt, dieses fiktionale Verkleidungsspiel. Im SR-Text »iPod in Adelboden« erklärt eine Adelbodener Schulklasse dem Schweizer Snowboardolympiasieger Iouri Podladtchikov die Ortschaft, in der sie wohnen. Was auf den ersten Blick nach einer Fiktionalisierung der jeweils eigenen Person aussieht, entpuppt sich beim Lesen als raffinierte Mischung aus einem aus der jeweiligen Lebenswelt stammenden Wissen und der Erfindung von Figuren, die in der Folge als typisch für Adelboden gelten und die mehr und mehr überzeichnet werden:

»An einem Nachmittag ging iPod in Adelboden spazieren. Da zog plötzlich ein Unwetter auf. iPod überlegte, wo er sich in Sicherheit bringen könnte, da kam jemand herbeigerannt. Es war einer aus der Klasse, die ihn vorher interviewt hatte.

iPod fragte: ›Hallo, wie heisst du schon wieder?‹
Der Junge sagte: ›Ich bin der Sami.‹
iPod: ›Du hast eine markante Nase, Sami.‹
Sami: ›Ja, und ich spiele gerne Schweizerörgeli.‹

165 | SR-Nr. 16: Löli und die Superstars, Klasse 1. Real, Schule Othmarsingen, Kanton Aargau, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Milena Moser. In: SR-Doppelheft Nr. 16/17. S. 16.

166 | SR-Nr. 16: Löli und die Superstars. S. 16.

iPod: ›Und was machst du hier oben?‹
Sami: ›Ich sehe mir gerne den Strubel an. Ausserdem muss ich noch schnell unsere 3 Ziegen holen. Wegen dem Gewitter.‹

Sami rannte zum Zaun und stellte die Elektrizität ab. Dann ging er hinein zu den Ziegen. Als er mit den Ziegen zurückkam, wollte er den Zaun öffnen, da zuckte es, und schon lag Sami am Boden mit wehtuenden Gliedern.
iPod sah es und rannte zu Sami, der gerade wieder aufwachte.

›Was ist denn passiert?‹, fragte iPod.
›Es hat mich heftig gezwickt‹, antwortete Sami. Er stand auf und ging zu dem Gerät, das die elektrischen Stösse anzeigte. Aber es war abgeschaltet.
iPod: ›Ich glaube, der Blitz hat in die Fichte dort eingeschlagen.‹
Sami: ›Ja, und dann wurde die Energie in den Zaun weitergeleitet.‹
iPod: ›Wie heissen eigentlich deine Ziegen?‹
Sami: ›Das ist Miranda, die Mutterziege.‹
iPod: ›Und die anderen?‹
Sami: ›Das weiss ich nicht. Sie werden sowieso bald gemetzget.‹«[167]

In der Klasse gibt es einen Samelon und einen Samuel.[168] Und es gibt einige Schüler, die tatsächlich auf einem Bauernhof leben und selber Bauer werden wollen (was sie auch im Fragebogen zu Beginn des Projekts vermerkt haben[169]). Doch in der Szene geht es nicht um autobiographische Details (auch wenn diese durchaus einfließen), sondern darum, ein möglichst effektvolles Zusammenprallen der beiden Welten – der urbanen Welt des Weltbürgers Podladtchikov und der ruralen einiger Adelbodener Schüler/-innen – zu inszenieren.

Das Element Spannung ist ebenfalls Teil des Spiels, wie es im Rahmen des Schreibens eines SR-Textes inszeniert wird. Und zwar nicht unbedingt als Spannung im Text, sondern im Hinblick auf das Gelingen des Spiels: Für alle Beteiligten, vom Schreibcoach über die Lehrperson bis zu den beteiligten Schülerinnen/Schülern bleibt das Spiel in der Schwebe. Es gibt Phasen, in welchen das Gelingen absolut in Frage gestellt ist, es gibt euphorische Phasen, in welchen das Ergebnis schon festzustehen scheint, und es gibt die Unsicher-

167 | SR-Nr. 103: iPod in Adelboden, Klasse 7.-9. Real, Schule Adelboden, Kanton Bern, 2014, Schreibcoach: Richard Reich. In: Wurzenberger (Hg.) (2014): Bern to be wild. 8 Romane geschrieben von 8 Klassen aus dem Kanton Bern. S. 87-126. Hier S. 101.

168 | Die Namen der Schüler/-innen sind im gedruckten SR-Heft zu finden, ebenso auf der Website http://www.schulhausroman.ch (abgerufen: 23. September 2015).

169 | Die Fragebogen wurden gesammelt im SR-Archiv, sind jedoch nicht öffentlich zugänglich.

heit, ob denn das Resultat des kollektiven Schreibspiels auch für andere interessant sein wird.

Erst mit dem Druck des Textes als Leseheft oder Buch, mit der öffentlichen Lesung weicht in der Regel die Spannung von allen Beteiligten: Das Spiel ist fertiggespielt. Mit einem erfolgreichen Abschluss wird es für die allermeisten der Beteiligten als gelungen eingestuft. Alle kehren wieder in ihr ›gewöhnliches‹ Leben zurück.

Es gibt noch einen weiteren möglichen Ansatz, das kollektive Schreiben von SR-Texten als Spiel zu verstehen, der aber erst bei der als Digital Natives geltenden Generation SR-Schreibender relevant wird und der entsprechend bei Huizinga noch gar nicht vorstellbar war: Es ist die Erfahrung mit narrativen Computerspielen, die durchaus auch die Spielhaltung der am ›Erzählspiel‹ Beteiligten beeinflussen kann. Konkret ist hier die Erfahrung gemeint, dass beim Gamen (= Spielen eines Computerspiels) erst im Spielakt, also im aktiven Umgang mit den narrativen Strukturen, die dem Computerspiel eingeschrieben sind, die eigentliche Narration entsteht. Die Spielenden gehen also davon aus, dass sie zwar Anteil an der Narration haben, aber keineswegs allein dafür zuständig sind. Auch Mela Kocher spricht in ihrer Arbeit zu »Ästhetik und Narration digitaler Spiele« davon, dass es eine Möglichkeit sei, die Erzählsituation in narrativen Spielen zu beschreiben, indem »man davon aus[geht], dass die Spielerin Funktionen des Autors beziehungsweise des Erzählens übernimmt, was die amerikanische Medienwissenschaftlerin Janet Murray unter dem Begriff des ›prozeduralen Autors‹ zusammenfasst: ›The procedural author creates not just a set of scenes but a world of narrative possibilities. In electronic narrative the procedural author is like a choreographer who supplies the rhythms, the context, and the set of steps that will be performed. The interactor, whether as navigator, protagonist, explorer, or builder, makes use of this repertoire of possible steps and rhythms to improvise a particular dance among the many, many possible dances the author has enabled.‹«[170] Kocher zeigt am Beispiel »der Gesellschaftssimulation *Die Sims*«[171], dass sich darin die Spielerin »als eine Art Co-Autorin oder Co-Erzählerin« erfährt, »wobei ihr Handlungsspektrum weit ausgeprägter ist als in den genannten Adventure-Games«.[172]

Für versierte Spieler/-innen ist also die Erfahrung, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, wie ein Spiel gespielt und zu Ende gebracht wird, und dass sie dabei selber Autorenfunktionen übernehmen müssen, etwas geradezu Selbstverständliches. Dies könnte für das kollektive Schreiben zumindest teilweise Vorbild sein. Denn im Entstehungsprozess eines SR-Textes werden häufig viele Varianten ausprobiert – zumindest auf der Ebene der Ideen. Viele die-

170 | Kocher (2007): S. 153.

171 | Kocher (2007): S. 41 (Hervorhebung im Original).

172 | Kocher (2007): S. 43.

ser Ideen werden zwangsläufig wieder verworfen oder erweisen sich nicht als mehrheitsfähig. Bei diesem Spiel fungiert der Schreibcoach als Spielleiter/-in, welche/-r die Fäden in der Hand und die Übersicht behalten muss. Entsprechend muss er/sie auch im Zweifelsfall Entscheidungen treffen, muss Ideen bündeln und Textteile mischen. Kurz: Der Schreibcoach als Spielleiter/-in darf das Ziel – einen möglichst abgeschlossenen SR-Text – nicht aus den Augen verlieren. Die SR-Schreibenden sind teils in einer aktiven Rolle (indem sie auf schon bestehende Handlungselemente reagieren, neue Richtungen ausprobieren), teils in einer passiven Rolle (wenn andere SR-Schreibende oder der Schreibcoach ins Geschehen eingreifen).

Diese Kombination aus Aktivität und Passivität ist zumindest für einen Teil der Jugendlichen – nämlich für jene mit Gameerfahrung – nichts wirklich Neues und entsprechend auch nichts Frustrierendes.

4.6 Der gedruckte Text im intermedialen Spiel

Die Verbindung und Abgrenzung der Literatur von anderen, nicht schriftbasierten Medien machen laut Christoph Reinfandt auch »die Grenzen der Literatur« im heutigen Mediensystem sichtbar. Gleichzeitig aber, so Reinfandt, lasse sich über diese Perspektive »auch die spezifisch kulturelle Leistungsfähigkeit der Literatur«[173] besser erfassen.

Eine dieser Leistungen der Literatur sieht Oliver Jahraus darin, dass sie »intime Kommunikation öffentlich machen [kann], ohne daß der Intimitätscharakter verloren ginge«[174]. Dieser Aspekt ist gerade bei SR-Texten nicht zu unterschätzen. Die Geschwindigkeit, mit welcher Social Media (Facebook, Twitter, WhatsApp etc. – fast täglich gibt es neue Varianten) in den Alltag der Jugendlichen eingedrungen sind, hat auch zutage gefördert, wie kompliziert das Verhältnis zwischen den Verlockungen der digitalen Öffentlichkeit und dem Wunsch nach Privatsphäre ist. In vielen SR-Texten werden diese Erfahrungen u. a. in Dialogen (manchmal in Form von SMS) gespiegelt. Das Niederschreiben solcher mündlichen Dialogformen im Rahmen der Entstehung eines SR-Textes (zu der auch ein ständiges Wiederlesen des langsam anwachsenden Textmaterials gehört), die Wahrnehmung dieser Textteile in gedruckter Form (als SR-Heft oder -Buch) und im Rahmen der öffentlichen Lesung – dies alles erlaubt es den Jugendlichen, die schriftliche, literarische Form der Alltagskommunikation (z.B. SMS-Dialoge, Facebook-Einträge) zu reflektieren und Wirkungen auszuprobieren, ohne dass dieser Akt die übliche Form von Öffentlichkeit bekä-

173 | Reinfandt (2009): S. 183-84.

174 | Oliver Jahraus (2003): Literatur als Medium. Sinnkonstruktion und Subjekterfahrung zwischen Bewusstsein und Kommunikation. S. 545.

me, wie es ein realer Facebook-Eintrag oder ein WhatsApp-Dialog in einer Chatgruppe hätte. In diesem Sinne wird über das Schreiben – etwa solcher Dialoge – eine Wirklichkeit geschaffen, die zwar in der lebensweltlichen Realität der Jugendlichen ihre Wurzeln hat, dieser aber keineswegs eins zu eins entspricht.

Ansgar Nünning, der sich ganz vehement für eine kulturwissenschaftliche Narratologie einsetzt – auch wenn er dabei nicht nur das literarische Erzählen meint –, fasst dies folgendermaßen zusammen: »Durch die Einsicht in die identitäts-, sinn- und wirklichkeitserzeugende Kraft des Erzählens erschließt sich überhaupt erst die große interdisziplinäre und kulturwissenschaftliche Bedeutung der Erzählforschung.«[175] Nünning geht dabei so weit, Kulturen »aus narrativistischer bzw. narratologischer Sicht [...] als ›Erzählgemeinschaften‹ [zu] konzeptionalisieren«[176]. Dies ist im Zusammenhang mit den SR-Texten insofern interessant, als Nünning diese »Erzählgemeinschaften« definiert »als Kollektive, die über ein bestimmtes Repertoire an Erzählmustern bzw. über ›kulturelle Narrative‹ verfügen, die sich in narrativen Texten in unterschiedlichen Medien materialisieren und durch soziale Zeichenbenutzer bzw. Erzählinstanzen in gesellschaftlichen und institutionellen Kontexten aktualisiert werden.«[177] Geht man zurück zur Vorstellung, dass mit Hiebler ein »gemeinsamer kultureller Code, eine gemeinsame Sprache« nötig ist, damit Erzählen gelingt, kann man SR-Texte, indem man Nünnings Kulturkonzept auf eine hybride Subkultur wie jene der heutigen Jugendalltagskultur herunterbricht, durchaus als Erzählungen betrachten, in welchen den Jugendlichen vertraute »Erzählmuster« oder »kulturelle Narrative« von den »Zeichenbenutzern« selbst, also den Jugendlichen, in einem gesellschaftlichen, institutionellen Kontext aktualisiert werden (Schule, Orte der legitimen Kultur wie Literaturhäuser, gedruckte Texte etc.). Das hieße dann, dass in SR-Texten – zumindest in Teilen – die Erzählgemeinschaften heutiger Jugendlicher materialisiert (in Schriftlichkeit und in einen gedruckten Text überführt) werden, und das in einer Form, in welcher der Intimitätscharakter nicht verloren geht – als gedrucktes literarisches Werk.

---

175 | Ansgar Nünning (2013): Wie Erzählungen Kulturen erzeugen: Prämissen, Konzepte und Perspektiven für eine kulturwissenschaftliche Narratologie. In: Alexandra Strohmaier (Hg.): Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften. S. 15-48. Hier: S. 18.

176 | Nünning (2013): S. 28.

177 | Nünning (2013): S. 28-29.

Lebenswelt und Literatur:
Die Welt der SR-Texte

5. Die SR-Schreibenden als Expertinnen / Experten ihrer Lebenswelt

Die Jugendforschung hat in den vergangenen zwanzig Jahren einen regelrechten Boom erlebt und muss heute als »ein hoch komplexes und in seiner Gesamtheit kaum noch zu überschauendes Forschungsfeld beschrieben werden«, wie es in einem Überblicksartikel über »aktuelle Entwicklungen in der Jugendforschung«[1] heißt. Darin ist auch davon die Rede, dass die »hierzulande tradierten Sichtweisen« der Jugendforschung (gemeint ist die Forschung in Deutschland) mehrheitlich auf die gesellschaftlichen Problemlagen ›der Jugend‹ gerichtet seien, nämlich auf Fragen der »Integration« sowie auf »Angst vor der Jugend« und, damit verbunden, auf deren »riskantes Verhalten«[2]. Daneben wird noch die »affirmative Neugier« genannt, mit welcher »kulturelle«[3] Praktiken Jugendlicher erforscht würden, und es wird abschließend die Hoffnung geäußert, diese Sichtweisen würden demnächst um einige weitere ergänzt.

Bei der Beschäftigung mit SR-Texten ist es in der Tat nötig, eine eigene Variante von »affirmativer Neugier« zu entwickeln, da es sich ja beim Schreiben von SR-Texten nicht um kulturelle Praktiken handelt, die Jugendliche von sich aus und für sich entwickeln (wie das etwa bei Handyfilmen der Fall ist, welche Jugendliche für sich und ihre Peergroups ins Netz stellen), sondern um eine ins System der legitimen Kultur eingebettete Kulturform. Man liest diese Texte einerseits nicht wie legitime Literatur – wie den Romanerstling einer Absolventin des Schweizerischen Literaturinstituts in Biel oder den Bestseller eines Schreibwunderkindes wie Stefan Bachmann –, aber man liest sie eben auch nicht wie von Jugendlichen verfasste Facebook-Einträge oder *fanfiction*, wie Rap-Texte oder Kommentare zu Handyfilmen. Auch den SR-Schreibenden ist

1 | Nicolle Pfaff (2011): Stichwort: Aktuelle Entwicklungen in der Jugendforschung. in: Zeitschrift für Erzeihungswissenschaft 14 (2011). S. 523-550. Hier S. 537.

2 | Pfaff (2001): S. 538.

3 | Pfaff (2001): S. 538.

durchaus bewusst, dass sie nicht einfach für sich, ihre Klasse oder Freundinnen/Freunde schreiben, sondern für ein offenes Publikum, also für eine Leserschaft, die zwar durchaus auch aus Freundinnen/Freunden und anderen Gleichaltrigen bestehen kann, zu denen aber auch Lehrpersonen, Eltern, andere Verwandte, die Schreibcoaches oder völlig unbekannte Personen jeden Alters gehören können. Die Tatsache, dass im Rahmen des regulären Unterrichts geschrieben wird, sowie die Anwesenheit des Schreibcoachs (als Vertreter/-in der legitimen Kultur) sind die zwei wesentlichen Merkmale, die das Schreiben eines SR-Texts für die Jugendlichen explizit von ihrem privaten Medienhandeln wie auch vom schulischen Schreiben (etwa eines Aufsatzes) unterscheidet. Die Art und Weise, wie die Jugendlichen ihre Lebenswelt in die SR-Texte einbringen, zeigt, dass sie in der Regel sehr wohl wissen, was literarisches Schreiben bedeutet: nämlich eine Erzählform, in welcher lebensweltliche Erfahrungen in exemplarischer Form dargestellt und damit auch reflektiert werden. Diese Erfahrung macht man auch bei der Lektüre von SR-Texten, in welchen man Traditionen des Erzählens wiedererkennt, in denen sich aber gleichzeitig die Lebenswelt der Jugendlichen sehr viel unmittelbarer spiegelt als etwa in der über Verlage publizierten realistischen Jugendliteratur (die ja in der Regel von Erwachsenen geschrieben ist).

Wenn in Kapitel 1.1 in Anlehnung an Bourdieu festgestellt wurde, dass sogenannt bildungsferne Jugendliche selber sehr genau wissen, an welchem Ort im sozialen Raum sie sich befinden, so kann hier ergänzt werden, dass die SR-Schreibenden in der Regel auch sehr genau wissen, in welcher Lebensphase sie sich befinden und was die entscheidenden Merkmale und Herausforderungen dieser Phase sind. Genauer noch, sie scheinen auch den gesellschaftlichen Diskurs rund um die Jugendphase zu kennen. Zumindest kann man eine Reihe von Erkenntnissen, wie sie im Grundlagenwerk zur sozialwissenschaftlichen Jugendforschung von Klaus Hurrelmann[4] mit dem Titel »Lebensphase Jugend« (die völlig überarbeitete Neuauflage hat Hurrelmann gemeinsam mit Gudrun Quenzel verfasst) systematisch erfasst sind, in einer Reihe von SR-Texten wiederfinden – natürlich nicht aus dem Blickwinkel einer empirischen Analyse, sondern vor dem Hintergrund gelebter Erfahrung. Umgekehrt kann man diese Tatsache auch als eine Bestätigung der empirischen Erkenntnisse interpretieren.

An ausgewählten Beispielen soll in der Folge gezeigt werden, wie eine solche subjektivierte Exemplifizierung empirischer Forschungsergebnisse in

4 | Klaus Hurrelmann; Gudrun Quenzel (2013) [1985]: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 12., korr. Aufl. (Es handelt sich dabei um die korrigierte Version von: Klaus Hurrelmann; Gudrun Quenzel (2012) [1985]: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 11., vollständig überarb. Aufl.).

SR-Texten aussehen kann. Konkret soll es dabei um die Rolle der »Sozialisationsinstanzen« gehen, die von Hurrelmann/Quenzel als »Vermittler und Unterstützer im Entwicklungsprozess des Jugendalters«[5] eingeführt wurden. Dazu gehören die Schule (Ausbildungsstätte), die Familie und die Peergroups (Gleichaltrigengruppen) als Instanzen, deren sozialisierende Funktionen direkt auf dem persönlichen Kontakt zwischen Individuen beruhen. Man könnte sie wohl auch als klassische Sozialisationsinstanzen moderner Gesellschaften bezeichnen, da sie auch schon wirksam waren, bevor die Produkte und Angebote der Freizeit- und Konsumindustrie sowie der Medienindustrie ihren heute dominanten Platz im Leben der Jugendlichen eroberten und sich in der Folge ebenfalls zu Sozialisationsinstanzen ausbildeten. Diese Entwicklung ist auch gut in den verschiedenen Auflagen des Standardwerks »Lebensphase Jugend« abzulesen: Sind in der Originalausgabe aus dem Jahr 1985[6] erst die ›klassischen‹ Sozialisationsinstanzen Familie, Gleichaltrigengruppe und Schule erwähnt (zudem noch »Berufliche Ausbildung und Beruf«), wurden diese in der Überarbeitung von 1993[7] bereits durch »Freizeit und Konsum« ergänzt und es sind schon gewisse Überlegungen zur Mediennutzung mit eingeflossen. In der aktuellen, 12. Auflage von 2013 (für welche die 11. Auflage von 2012 nochmals korrigiert und vollständig überarbeitet wurde) hingegen werden Medien als eigentliche Sozialisationsinstanzen eingeführt,[8] und es heißt: »Während Identität früher primär in sozialer Interaktion entwickelt wurde, stellen heute auch die Medien eine wichtige Sozialisationsinstanz dar.«[9] Es wird auch festgestellt, dass »der heute weitgehend kommerzialisierte und in weiten Bereichen privatwirtschaftlich organisierte ›Freizeitmarkt‹ [...] den Bedarf an Entspannung und Unterhaltung geschickt zu nutzen«[10] wisse, die Verbindung zwischen Entspannung/Unterhaltung und Medien hingegen wird nicht gezogen. Dass beide Bereiche, sowohl »Freizeit und Konsum« als auch »Medien«, mit »Freunde und Gleichaltrige« in ein Kapitel gepackt wurden, deutet die Schwierigkeit an, heute noch strikt zwischen den klassischen Sozialisationsinstanzen und den stän-

5 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 97. Hurrelmann/Quenzel erwähnen dazu noch weitere Bildungseinrichtungen bis hin zur Hochschule, welche aber im Falle der SR-Schreibenden keine Rolle spielen, da diese in der Regel noch in die Pflichtschule gehen.

6 | Klaus Hurrelmann; Bernd Rosewitz; Hartmut K. Wolf (1985): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung.

7 | Klaus Hurrelmann (1993) [1985]: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Unter Mitarbeit von Bernd Rosewitz und Hartmut Wolf. 3., völlig überarb. Aufl.

8 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 25.

9 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 199.

10 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 183.

dig in allen Bereichen präsenten ›neuen‹ Sozialisationsinstanzen wie Medien und Konsum zu trennen.

Die Art und Weise, wie die SR-Schreibenden Medien nutzen und dabei ihre Kompetenz kreativ umsetzen, wird in Kapitel 6 Thema sein, wenn es um intermediales Erzählen geht. Genau genommen fließen alle Bereiche, die heute sehr eng mit Medieninhalten und Medienprodukten verknüpft sind, nämlich das, was Hurrelmann/Quenzel als »Einrichtungen der Freizeit-, Konsum- und Medienwelt«[11] bezeichnen, in Formen intermedialen Erzählens ein, in den jeweiligen *style*, der für einen SR-Text typisch ist.

Hier aber soll es zunächst um die Instanzen Schule, Familie und Gleichaltrigengruppe gehen.

5.1 Die Schule

»Die Jugendzeit wird inzwischen für alle Jugendlichen *stark durch den Schulbesuch geprägt*. Schicht- und geschlechtsspezifische Unterschiede drücken sich heute nicht mehr in der Tatsache des Schulbesuchs aus, sondern in der Art der besuchten Schule und der Langzeitperspektive für Beruf und Lebenschancen, die mit dem Schulbesuch verbunden sind.«[12] So endet der Abschnitt zur »Ausdifferenzierung der Lebensphase Jugend«[13] bei Hurrelmann/Quenzel, und es wird dabei sehr deutlich, welche Schlüsselfunktion die Schule für heutige Jugendliche einnimmt.

Diese zentrale Funktion der Schule zeigt sich u.a. darin, dass sie den Lebensrhythmus der Jugendlichen bis in ihren Alltag hinein dominiert. »Die Schule ist zum ›Arbeitsplatz‹ der Jugendlichen geworden«[14], kann man dazu bei Hurrelmann/Quenzel lesen. Die Pflicht, die Verpflichtung, der Zwang stehen dabei häufig im Vordergrund. Hurrelmann/Quenzel weisen darauf hin, dass in diversen Studien, in welchen es um die »subjektiven Deutungsmuster«[15] Jugendlicher geht, indem diese zum ›Sinn‹ des Schulbesuchs befragt wurden, vor allem die »Trainings- und Platzierungsfunktion«[16] der Schule genannt wird, was zur Interpretation führt, die Jugendlichen würden der Schule keinen Eigenwert zusprechen, sondern sie gelte »als Mittel zum Zweck des Erwerbs eines Abschlusszertifikats«[17]. Danach wäre also den Jugendlichen die Integra-

11 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 172.
12 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 22 (Hervorhebung im Original).
13 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 19-22.
14 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 113.
15 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 116.
16 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 117.
17 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 117.

tionsfunktion der Schule (als dritte zentrale Funktion neben »Training« und »Platzierung«[18] bei Hurrelmann/Quenzel) gar nicht bewusst. Diese etwas einseitige Einschätzung, wie sie sich aufgrund empirischer Befragungen Jugendlicher zeigt, ist, so darf man durchaus annehmen, auch Folge der Methoden, mit welchen diese Einschätzungen erhoben wurden. Denn natürlich sind die Jugendlichen keine Sozialwissenschaftler/-innen, die einen Blick von außen auf die Institution Schule und damit auf sich selbst werfen und deshalb ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Integrationsfunktion der Schule entwickeln. Doch zeigt es sich, dass Jugendliche, wenn sie in SR-Texten von ihren Schulerfahrungen erzählen, die Funktionen der Schule als sehr viel weitreichender erleben, als dies in den zitierten Studien erfasst wurde. Schule, so ist bei der Lektüre einer Reihe von SR-Texten zu erfahren, wird von den jugendlichen SR-Schreibenden selber als sehr stark mit der eigenen Lebenswelt verbunden erfahren. Entsprechend tritt die Schule in einer Reihe von SR-Texten gerade in ihrer Integrationsfunktion in Erscheinung – indem sie etwa den Hintergrund für das soziale Leben der Schüler/-innen auch außerhalb der Schule darstellt. Oder aber es wird von Konflikten und Konstellationen erzählt, in welchen es der Schule nicht gelingt, ihre Integrationsfunktion zu erfüllen.

5.1.1 Die Schule gibt den Rhythmus vor

In vielen SR-Texten bildet die Schule den eigentlichen Hintergrund für die Geschichte. Sie bestimmt Tagesablauf wie Wochenrhythmus, und das Schuljahr gibt einen zeitlichen Rahmen vor, an dem sich die Handlung einer Geschichte orientieren kann. Ein Leben ohne Schule ist für die jugendlichen Protagonistinnen/Protagonisten nur schwer vorstellbar. Das Aufstehen am Morgen steht dabei sinnbildlich für den Beginn der Erzählung, ganz nach dem Motto »Alles begann an einem ganz normalen Morgen …«. Deshalb soll zunächst einmal anhand einer Reihe von Beispielen gezeigt werden, wie genau so ein ›normaler‹ Morgen für einzelne Figuren in SR-Texten aussehen kann:

»Es ist Freitagmorgen, 06:00. Eli stellt ihren Wecker immer um 06:00. Jetzt klingelt er, aber Eli bleibt liegen. Sie fühlt sich wie erschlagen und braucht unbedingt Musik, eigentlich immer, wenn sie aufsteht.«[19]

»Der Wecker klingelt. Montagmorgen, schon wieder, das darf nicht wahr sein. In welches Loch ist bloss das Wochenende gefallen? Meine Mutter rüttelt mich wach – zum Glück

18 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 114.

19 | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City, S. 1.

sehe ich am Morgen noch nicht allzu viel, ich weiss sowieso auswendig, wie sie mich anschaut.«[20]

»›Piep, piep! Aufstehen, du Schlafmütze, es wird Zeit für die Schule!‹ So weckte Jack seine Schwester Melissa. Sie teilten sich ein Zimmer. Es war sechs Uhr in der Früh. Widerwillig stand sie auf und machte sich bereit.«[21]

»Immer muss man früh aufstehen! Noemi stand missmutig auf und tapste mit nackten Füssen ins Badezimmer und schob den Duschvorhang zur Seite.«[22]

»Es war ein ganz normaler Montagmorgen. Der Wecker läutete, Max erwachte aus seinem Traum. Er hatte immer den gleichen Traum, was ihn nicht störte.«[23]

»Rays Wecker klingelt um 6.00, damit er nicht verschläft, weil er lange braucht. Er steht auf, isst etwas, stylt sich und geht wieder schlafen. Um 6.50 klingelt nochmals sein Wecker und er putzt sich die Zähne. Um 6.55 fährt er mit dem Töff zu John.«[24]

»MEGAN
Der Wecker klingelt. Es ist 6 Uhr 30. Ich reibe mir die Augen. Schon wieder so viel geträumt! Ich stehe auf und gucke in meinen Schrank. Wieder weiss ich nicht, was anziehen. Naja.
OSMAN
Der Wecker klingelt. Es ist 7 Uhr 10. Ich strecke mich und stehe auf. Könnte ich jetzt nur eine Stunde lang BATTLEFIELD 3 spielen. Ich ziehe mir die löchrige Jeanshose über. Gehe in die Küche. Mache mir was zu Essen.«[25]

---

20 | SR-Nr. 43: Gertrud Fischer †, Klasse Sek 3 B, Schule Uetikon am See, Kanton Zürich, 2009, Schreibcoach: Ruth Schweikert. In: SR-Doppelheft Nr. 42/43. S. 30.
21 | SR-Nr. 44: Auf der anderen Seite des Lebens, Klasse Sek B1, Schulhaus Buechwis, Benglen, Kanton Zürich, 2009, Schreibcoach: Rolf Hermann. In: SR-Doppelheft Nr. 44/45. S. 1.
22 | SR-Nr. 63: Kin-Hou und die Rettung der Erde, Klasse 2G, Schulhaus Eichi, Niederglatt, Kanton Zürich, 2010, Schreibcoach: Suzanne Zahnd. S. 1.
23 | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 1.
24 | SR-Nr. 76: Linda über den Wolken, Klasse 2BA, Schulhaus Heiligberg, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Dragica Rajcic. SR-Doppelheft Nr. 76/77. S. 2.
25 | SR-Nr. 84: Verliebte Köpfe, Klasse B2A, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Rolf Hermann. In: Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen. S. 181-224. Hier: S. 183.

»Scho bevor dr Wecker glüte hett, bini wach kse und ha mer überlegt, ob ich eifach sött ligge bliebe. Ich ha träumt ka, ich ha könne fliege und bin dur di ganzi Welt gfloge. Ich bin ufgstande, han dr Fernseh ahgstellt und mini Kleider parat gmacht. Nacherte bini ins Badezimmer und ha s Wasser loh laufe und bin go dusche.«[26]

»Bi glücklich am Schlofe kse. Warum? Es isch Fritig LAN! Bi voll schön am Schlofe kse. Abi. Bis mich de scheiss Wecker gweckt het, lan. 5min vor 7i hett er glüte, den hani ihn sofort wiedr abgstellt und uf Punkt 7i igstellt. 5 schöni Min sinds kse.«[27]

Nach dem Aufstehen, dem Duschen und Anziehen, dem Stylen und dem Frühstücken geht es dann los. Der Schulweg ist für viele der Figuren in den SR-Heften positiv besetzt, er bedeutet einen letzten kurzen Freiraum, bevor die Schule beginnt:

»Isha, Tamara, Eli, Jan und Christian treffen sich, noch bevor die Schule anfängt, vor dem Coop. Dort haben sie immer viel Fun miteinander. Es gibt einen grossen Platz, es kommen viele Leute vorbei, die man ärgern kann, man kann miteinander Scherze machen und einfach zusammen sein.«[28]

»MEGAN
Ich ziehe mir die Schuhe an und verabschiede mich. Auf dem Schulweg treffe ich Nina, meine Kollegin. Sie erzählt mir, dass sie verliebt ist. Doch in wen will sie mir nicht sagen. Sie erzählt mir auch von der Franzprüfung. Ich habe wieder nichts gelernt, geb mir keine Mühe mehr. Überhaupt bin ich in der Schule nicht recht gut. Meine Lieblingsfächer sind Musik und Zeichnen.«[29]

»Am nächsten Tag, Dienstagmorgen, entdeckten Lukas und Lisa auf dem Weg zur Schule ein Plakat. Sie müssen auf ihrem Weg immer am Rathaus, am Kiosk, an der Buchhandlung und am Brunnen vorbei gehen. Am Brunnen trinken sie meistens einen Schluck Wasser, aber an dem Tag war es minus 5 Grad und es hatte die ganze Nacht geschneit, der Brunnen war vereist. Also wollten sie gerade weitergehen, als sie das Plakat an der Brunnenwand entdeckten.«[30]

26 | SR-Nr. 97: Die Babo Klasse. S. 35.
27 | SR-Nr. 97: Die Babo Klasse. S. 36.
28 | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City. S. 1, 6.
29 | SR-Nr. 84: Verliebte Köpfe. S. 184.
30 | SR-Nr. 31: Reise nach Tokio, Klasse Sek B2b, Sekundarschule Dielsdorf, Kanton Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Renata Burckhardt. In: SR-Doppelheft Nr. 30/31. S. 33.

»Abr wie üblig isch mi Bus zu spoht koh. Wärend dr Fahrt hani Musik glosst und mit Kollege chattet und mich drüber geärgeret, das ich nit für die Tests glernt ha. Abr ja yolo. Wo ich am Äscheplatz akoh bi, hett d Bjondina uf mi gwartet. I bi mit ihre ins Trämli iigstige, doch das Trämli isch eifach bim Barfi nümm wietrgfahre. Wietr vorne bim Märtplatz hets e Unfall ghe und alli Trämli sind nümm gfahre. Im Trämli sind einigi vo unsere Klass drine kse: Andrea, Jorge, Lukas, Janine. Mer sin usgstige und han uf de Rocco gwartet und gredet. Wo er koh isch, han mer uns e Zigi azündet und sin vom Barfi zu de Schuel gloffe. Mer han unseri Zigi fertig graucht und no e Zigi graucht u den simer zu unserem Klassezimmer.«[31]

Der Unterricht selber ist in SR-Texten höchstens am Rande ein Thema. Nicht die Schulstunde oder der Schulstoff (bei Hurrelmann/Quenzel als Trainingsfunktion bezeichnet) interessieren, der Fokus ist vielmehr auf jene Zeitfenster rund um den Unterricht gerichtet, in welchen sich Freiräume auftun, etwa auf die Pausen oder die Zeit nach der Schule. Bei Hurrelmann/Quenzel ist dazu zu erfahren: »Die Schule übt ihre Lern- und Sozialisationswirkung nicht nur über die formalen fachlichen Leistungsanforderungen im Unterricht aus, sondern auch über das informale soziale Geschehen in den Pausen und im gesamten Schulleben. [...] Neben den Interaktionen mit den Lehrkräften kommt es in ihr auch zu intensiven Kontakten mit Mitschülerinnen und Mitschülern mit vielfältigen Spannungen und Konflikten, die nur zum Teil etwas mit dem formalen Unterrichtsgeschehen zu tun haben«[32]. Und genau von diesem »informalen sozialen Geschehen« wird in vielen SR-Texten erzählt. Denn was Hurrelmann/Quenzel nicht erwähnen: Diese Kontakte, Freundschaften, Spannungen und Konflikte, die ihren Anfang meist im sozialen Netz der Schule haben, finden in der Freizeit ihre Fortsetzung. Man trifft sich am Abend und am Wochenende, man verliebt sich, streitet, es kommt zu Mobbing, Eifersuchtsszenen, zu aggressivem Verhalten bis hin zu Schlägereien etc. Doch auch wenn es in diesen Geschichten in der Regel um »Freundschaft, Liebe und Eifersucht« geht (so der Titel eines SR-Textes), im Hintergrund bleibt das Ordnungsprinzip des täglichen Schulbesuchs ständig präsent. Es gibt nicht nur den Rhythmus vor, sondern ist die eigentliche Voraussetzung für das soziale Netzwerk, in welchem sich die jugendlichen Figuren jenseits ihrer Familien bewegen.

Ein Beispiel für einen solchen SR-Text ist der oben erwähnte mit dem Titel »Freundschaft, Liebe und Eifersucht«[33], der von einer Berufsschulklasse für Detailhandelsangestellte in Zürich verfasst wurde (gemeinsam mit Schreib-

31 | SR-Nr. 97: Die Babo Klasse. S. 35.

32 | Hurrelmann/Quenzel (2012): S. 113.

33 | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht, Klasse 3H E, Berufsschule für Detailhandelsangestellte BSDHZ Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Suzanne Zahnd.

coach Suzanne Zahnd). Die Figuren im SR-Text arbeiten entsprechend auch in der Detailhandelsbranche, nämlich in einem Kleiderladen namens »Bernies« (den es in Zürich tatsächlich gibt), in einem nicht weiter benannten »Bekleidungs-Geschäft, das spezialisiert war auf Übergrössen«, bei der »Post« oder im »Burger« (vermutlich ist damit ein Kleidergeschäft mit diesem Namen in Zürich gemeint, kein Hamburgerrestaurant), und sie treffen sich in der Berufsschule (für Detailhandelsangestellte). Sven und Manuel sind bereits gute Freunde, doch zu Beginn eines neuen Schuljahres tauchen in der Klasse zwei neue Schülerinnen auf: Xenia, eine »mollige Frau«, die sich »so männlich angezogen [hatte], dass er [Sven – G. W.] dachte, sie wäre ein Junge«[34]. Und dann noch Silvia: »Sie stand vor der Klasse in engen Jeans, die ihren Po betonten, unter ihrem weissen T-Shirt zeichneten sich ihre Brüste ab und ihr Haar war [...] lang und dunkel.«[35]

Sven ist hingerissen und denkt: »So etwas Schönes hab ich noch nie gesehen.«[36] Doch bis zum Happy End gibt es noch einige Komplikationen, die vordergründig gar nichts mit der Schule zu tun haben, sondern mit den privaten Schicksalen der Figuren zusammenhängen. Während Sven und Xenia aus intakten Familie kommen, haben es Manuel und Silvia nicht so gut getroffen: »Manuel hatte sehr unter der Trennung seiner Eltern gelitten. Sein Vater war Alkoholiker und hatte die ganze Familie geschlagen. Alle hatten Angst vor ihm gehabt. Jeden Abend hatte es Streit und Prügeleien gegeben, es war der reinste Horror gewesen.«[37] Und auch bei Silvia zuhause ist nicht alles ganz einfach: »Es lief laute, altmodische Disko-Musik und die Mutter übte einen Tanz dazu für ihre Arbeit im Striptease-Club. Der Vater lag auf dem Sofa und kiffte, er beachtete den aufreizenden Tanz nicht im Geringsten.«[38]

Zwischen den vier Jugendlichen kommt es nun im Laufe des Schuljahres zu einer Reihe von Konstellationen, wie man sie gut aus Fernsehsoaps nach dem Modell der deutschen TV-Dailysoap »GZSZ«[39] kennt: Sven verliebt sich in Silvia, Xenia verliebt sich in Sven, Silvia verliebt sich in Manuel. Damit nicht ge-

34 | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 6.

35 | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 6-7.

36 | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 7.

37 | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 13.

38 | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 27.

39 | Mit vollem Namen heißt diese Soap »Gute Zeiten, schlechte Zeiten«. Auf Wikipedia ist dazu zu lesen: »Gute Zeiten, schlechte Zeiten (Akronym: ›GZSZ‹) ist eine von der UFA Serial Drama produzierte Seifenoper. Sie wird seit 1992 beim deutschen Privatsender RTL montags bis freitags im Vorabendprogramm ausgestrahlt. Sie gilt als erfolgreichste deutsche Serie ihres Genres.« http://de.wikipedia.org/wiki/Gute_Zeiten,_schlechte_Zeiten (abgerufen 11. November 2014). Auf Spiegel-Online ist anlässlich der 4000. Folge 2008 eine Hommage an die Seifenoper erschienen unter dem Titel »4000 Folgen ›GZSZ‹:

nug: Während Manuel und Sven schon lange beste Freunde sind, freundet sich Sven auch mit Xenia an, behandelt sie aber als guten Kumpel. Ein Karussell von Eifersuchtsszenen und revanchistischen Aktionen beginnt sich zu drehen. Dabei bleibt die Schule als Ort, an dem die vier sich zwangsläufig und regelmäßig über den Weg laufen, Dreh- und Angelpunkt des Geschehens. Immer wieder ist davon die Rede, was auf dem Pausenplatz passiert, und viele der entscheidenden Szenen spielen sich dort ab. Auch die Schlussszene ist auf dem Pausenhof der Schule angesiedelt, und sie versammelt die Protagonistinnen/Protagonisten nach eineinhalb Jahren wieder dort, wo alles begann. Inzwischen hat sich vieles verändert, alle Dissonanzen sind beseitigt und jede der vier Figuren hat sich weiterentwickelt. So hat sich Xenia für ein Auslandsjahr in Frankreich entschieden. Der Grund dafür ist nicht nur, dass sie »in der Berufsschule unterfordert war«, sie brauchte auch »neue Einblicke, neue Gesichter«[40]. Alles scheint sich in eine positive Richtung zu entwickeln, entsprechend ungetrübt ist auch die Wiedersehensfreude der vier Jugendlichen: »Die Jungs stürmten das Treppenhaus hinunter und es gab ein grosses Hallo auf dem Pausenplatz. Sie wollten sofort zu viert die Stadt unsicher machen.«[41]

Die Rolle der Schule in diesem SR-Text ist allein in dem von Hurrelmann/Quenzel angesprochenen »informalen sozialen Geschehen« zu sehen. Als solche aber übernimmt die Schule eine wichtige Orientierungsfunktion, die nicht nur das Alltagsleben der jugendlichen Figuren strukturiert, sondern – zusammen mit dem Arbeitsplatz – über ihre Möglichkeiten und Zukunftschancen entscheidet und damit indirekt auch den Takt vorgibt für ihre privaten Beziehungen.

Dass Schule auch in anderen SR-Texten den Hintergrund bildet – während die Erzählungen selber von Konflikten zwischen den Jugendlichen handeln, die mehrheitlich in der Freizeit ausgetragen und häufig von schwierigen Familienkonstellationen verstärkt werden –, ist manchmal bereits am Titel ersichtlich, wie bei »Es brennt im Schulhaus«[42] oder bei »Die verzauberte Klasse«[43]. Doch auch in anderen SR-Texten ist die Schule als Kulisse oder als Bühne präsent wie

---

Charme des Schämens«. http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/4000-folgen-gzsz-charme-des-schaemens-a-557129.html (abgerufen 11. November 2014).

40 | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 47-48.

41 | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 49.

42 | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus, Klasse 2 Sek C, Schulhaus Herzogenmühle, Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Ruth Schweikert. In: SR-Doppelheft Nr. 16/17.

43 | SR-Nr. 38: Die verzauberte Klasse, Klasse BC2A, Schulhaus Ennetgraben, Affoltern am Albis, Kanton Zürich, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Hansjörg Schertenleib. In: SR-Doppelheft Nr. 37/38.

etwa im Mobbingdrama »Stille in June«[44], in »Mir Psüchos«[45] (darin geht es um die Frage, welcher Realitätswert Drohungen über Facebook einzuräumen ist) sowie in »Sex, Drugs, Money, Brazil«[46] (das Happy End ist erst im Rahmen einer Schulreise nach Brasilien möglich), »Gertrud Fischer †«[47] (der angekündigte Tod einer Lehrerin sorgt für Aufregung), »Ein schlechter Scherz«[48] (ein fingierter Amoklauf in der Schule sorgt für massive Verunsicherung), »Wolken über Honolulu«[49] (Verliebtsein in den Lehrer), »Das letzte Fest«[50] (Luxusinternat vs. Erziehungsinternat) oder »Janosch Fitim Hasler«[51] (ein neuer Schüler kämpft um Anerkennung und Aufmerksamkeit), und selbst bei »Löli und die Superstars«[52] ist das Leben einer Reihe von Superstars in L. A. an einer »Starschule« angesiedelt.

5.1.2 Lehrer/-innen als Protagonistinnen/Protagonisten

Hurrelmann/Quenzel konzentrieren sich ganz auf die Institution Schule, auf die Rolle der Lehrpersonen als Stellvertreter/-innen dieser Institution und eigentlich Handelnde im von ihnen beschriebenen Sozialisationsprozess gehen sie nicht weiter ein. Sie stellen zwar fest, dass die Schule vor allem dadurch eine wichtige Integrationsfunktion erfüllt, weil sie einen »Mikrokosmos der Gesellschaft«[53] darstellt, innerhalb dessen »diejenigen formalen Umgangsformen, Hierarchien, Abhängigkeiten und Erfolgskriterien etabliert werden,

44 | SR-Nr. 70. Stille in June, Klasse 2B, Sekundarschule Münchhalde, Zürich, 2011, Schreibcoach: Suzanne Zahnd.

45 | SR-Nr. 71: Mir Psüchos, Klasse 2A, Sekundarschule Münchhalde, Zürich, 2011, Schreibcoach: Ruth Schweikert.

46 | SR-Nr. 61: Sex, Drugs, Money, Brazil, Klasse SEK B/C 2A, Schulhaus Löwenstrasse Winterthur, Kanton Zürich, 2010, Schreibcoach: Johanna Lier. In: SR-Doppelheft Nr. 61/62.

47 | SR-Nr. 43: Gertrud Fischer †.

48 | SR-Nr. 48: Ein schlechter Scherz, Klasse R2A, Schulhaus OS Sennweid, Baar, Kanton Zug, 2009, Schreibcoach: Kristin T. Schnider. In: SR-Doppelheft Nr. 48/49.

49 | SR-Nr. 10: Wolken über Honolulu, Klasse Sek B2b, Schulhaus Gmeindmatt, Hombrechtikon, Kanton Zürich, Schuljahr 2006/07, Schreibcoach: Suzanne Zahnd.

50 | SR-Nr. 57: Das letzte Fest, Klasse 2 AB, Schulhaus Hofacker, Zürich, Schuljahr 2009/10, Schreibcoach: Hansjörg Schertenleib. In: SR-Doppelheft Nr. 57/58.

51 | SR-Nr. 65: Janosch Fitim Hasler, Klasse 1. Sek B (Frauenfelder), Schulhaus Riedenhalden, Zürich, Schuljahr 2010/11, Schreibcoach: Jurczok 1001. In: SR-Doppelheft Nr. 64/65.

52 | SR-Nr. 16: Löli und die Superstars.

53 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 114.

die für die soziale Welt außerhalb der Schule typisch sind«[54]. Diese Integrationsfunktion wie auch die weiteren Funktionen der Schule nach Hurrelmann/Quenzel werden im Schulalltag von Individuen vertreten, mit welchen die Jugendlichen auch persönlich zu tun haben: von den Lehrpersonen als sozialen Akteuren. Aus Sicht der Jugendlichen sind es entsprechend vor allem die Lehrpersonen, die für die »Vermittlung von Wissen und Kenntnissen« im Sinne des »schulischen Lern- und Bildungstrainings«[55] zuständig sind (bei Hurrelmann/Quenzel als Trainingsfunktion bezeichnet) und die mit Hilfe der Benotung auch die »Platzierung« einzelner Schüler/-innen nach den »individuell erbrachten Leistungen«[56] vornehmen (die Platzierungsfunktion nach Hurrelmann/Quenzel). Entsprechend sind Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse immer auch mit einer konkreten Lehrperson verknüpft und Konflikte (in welchen es mehrheitlich um Anpassungsprobleme an die sozialen Strukturen der Schule samt ihren Anforderung in Sachen Disziplin und Leistung geht) spielen sich in der Regel zwischen einzelnen Schülerinnen/Schülern und Lehrpersonen ab.

In einer ganzen Reihe von SR-Texten sind deshalb auch Lehrpersonen als Haupt- und Nebenfiguren anzutreffen. Auch in diesen Texten steht nicht der Unterricht, etwa die Wissensvermittlung, im Vordergrund, sondern Konflikte, die sich zwischen Lernenden und Lehrpersonen entwickeln. Dabei kommt es vor, dass diese Konfliktsituationen auch aus der Perspektive der Lehrerfigur erzählt werden oder dass ein Vorfall aus der Sicht verschiedener Figuren erzählt wird, was eine differenzierte Abbildung des Sozialsystems Schule ermöglicht.

Ein Beispiel für eine solche differenzierte Darstellung ist die Anfangsszene von »Die Babo Klasse«, einem SR-Text, der im Dialekt verfasst ist (Schreibcoach: Guy Krneta) und zudem eine interessante Erzählstruktur aufweist: In tagebuchartigen Kurztexten schildern die insgesamt sechs Figuren (drei Schülerinnen, zwei Schüler, ein Lehrer) einige Vorfälle, die sich mehrheitlich in der Schule abspielen, aber Auswirkungen auf das Leben aller Beteiligten auch außerhalb der Schule haben. Erzählt wird in der Ich-Form mit Innenperspektive, einer Erzählweise der absoluten Nähe, die für eine starke Identifikation mit der jeweiligen Figur sorgt.

Ein- und dieselbe Szene, geschildert aus der Sicht von Furkan, Nadine, Rocco, Herrn Bauer (dem Lehrer) und Simona:

»Furkan

Nadine wie immer zu spot lan. Und jetz no am Ässe? Ey, wege ihre han ich jetz au Hunger beko. Sone Gipfeli, das wärs jetz, lan. Nadine, ey, gib wietr, Man. Was lauft plötzlich mit em Rocco? De got eifach. Abi, gang nit, chill. Rocco.

54 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 114.

55 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 114.

56 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 114.

Nadine
I lauf ins Klassezimmer, nachdem ich mini Zigi fertig graucht ha. Ich setz mi hi und bemerk en Lehrer, de ich nit kenn. Ich lueg zerst mol ume. Vilicht hanni mi jo im Klassezimmer girrt. Abr Jessi sitzt au dert. ›Unsere Verträtigslehrer!‹, flüsteret si mer zue. Ich grins, pack mi Brötli us und fang ah ässe. Gib Jessi au e Stück. Plötzlich stoht dr Rocco uuf und lauft zu dr Türe: ›Lan, Rocco, Alte, ey, was machsch du?‹ Abr er lauft eifach use.
Rocco
Ich bi ufgstande und us de langwillige Stund use, weil mich e Restaurant ahglüte het. CAZZO! Ich ha vor, Schuel abzubreche und will so schnall wie möglich en Kochlehr ahfoh, demit ich nümm in de scheiss Schuel muess!! Oooo, wär ich jetz in Italien am Strand.
Herr Bauer
Ich has gwüsst: Scho wiedr so ne Asammlig vo Albaner und Türke, han ich dänggt. Wieso setze die mi nid emol in e Klass, wo d Lüt wenigstens halbwägs Dütsch könne? Und denn kunnt eini z schpoot, holt e Sandwich use, foht a ässe. So e frächs Stück! Gscheeht mer rächt. Do han i meh Schwyzer welle und denn benimmt sich usgrächnet die mit em läsbare Name wie ne unzivilisierti Göre. Abr dee? Was macht jetzt dee? Stooht uuf und got use? Was soll das, bitte? Wo simmer do? Mir hänn jetzt Unterricht!
Simona
Den ufeinmal stoht de Rocco uuf und verloht Klassezimmer. Was de für Störige wiedr hett. E paar probiere ihn no ufzhalte, abr vergäbens. De Lehrer isch richtig dumm, de loht ihn eifach usse goh und seit nix. De checkt eifach nix. Niemert lost ihm zue. Irgentwie willi au heigoh. Abr ich getrau mi nit, eifach ufzstoh und usm Klassezimmer zgoh wie Rocco. Man, ehji, mengisch findi mi selbr eifach z feige. Ich nimm mis Natel füre und schrib Nachrichte. All sind am Natel, er seit nix. De best Unterricht in mim ganz Lebe. Voll geil. Hoffentlich hemmer ihn die ganz Wuche, das wär geil.«[57]

In dieser Einstiegsszene wird deutlich, wie kompliziert Schule sein kann, wenn es laut Hurrelmann/Quenzel »Schülerinnen und Schülern [...] nicht gelingt«, die nötige »Verhaltensvirtuosität auszubilden«[58], die es für den Schulerfolg braucht. Dazu gehört »ein hohes Maß an Regelorientierung und sozialer Anpassung und zugleich eine intensive Disziplinierung mit Zurückstellung eigener Bedürfnisse und Neigungen«[59]. Gelingt dies nicht, reagieren die Jugendlichen »mit Resignation, Distanzierung und Entfremdung«[60]. Genau diese Situation findet sich aufs Eindringlichste in der vorangehenden Szene geschildert. Diese zeigt auch, dass Schule von Lehrpersonen eine ähnliche Verhaltensvirtuosität erfordert, wenn sie nicht nur alle Anforderungen erfüllen wollen, welche die Institution Schule an sie stellt, sondern wenn sie dabei

57 | SR-Nr. 97: Die Babo Klasse. S. 37-38.
58 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 116.
59 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 116.
60 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 116.

auch noch jene »Spielräume der individuellen Gestaltung von Interessen und Wünschen«[61] entfalten sollen, die Hurrelmann/Quenzel als Basis für einen erfolgreichen Schulbesuch von Jugendlichen benennen. Im zitierten Ausschnitt aus »Die Babo Klasse« ist nicht nur das Verhalten der Schüler/-innen von Resignation, Distanzierung und Entfremdung gegenüber der Schule gekennzeichnet, auch der Lehrer, Herr Bauer, findet sich im System Schule nicht zurecht und hat der Entfremdung der Lernenden nur seine eigene Entfremdung entgegenzusetzen: etwa in seiner Bemerkung darüber, dass er gerne mal eine Klasse hätte, in der die Schüler/-innen wenigstens halbwegs Deutsch können.

Doch es gibt in SR-Texten durchaus auch Beispiele von Lehrpersonen, die im Rahmen von Konflikten zwischen den Jugendlichen, die lebensbedrohliche Ausmaße annehmen können, auch eine positive Rolle spielen. So ereignet sich in der Klasse etwa des Lehrers Herr Brennholz in »Stille in Juni«[62] Mobbingfall, der mit dem Selbstmordversuch einer Schülerin endet (Schreibcoach: Suzanne Zahnd). Interessanterweise ist dieser SR-Text ebenso aus kurzen, tagebuchartigen Teilen zusammengesetzt, in welchen die einzelnen Figuren in der Ich-Form und aus der Innenperspektive ihre Sicht der Ereignisse schildern. Lehrer Brennholz kommt ebenfalls mehrfach zu Wort. Er spricht von seiner zunehmenden Verunsicherung und Überforderung. Und auch hier zeigt sich, dass die Autorinnen/Autoren, also die Klasse, die den SR-Text gemeinsam verfasst hat, sich sehr gut in die Rolle des Lehrers versetzen können und den jugendlichen SR-Schreibenden ganz offensichtlich bewusst ist, dass die Anforderungen, die in der heutigen Gesellschaft an eine Lehrperson gestellt werden, nicht nur sehr hoch, sondern im Extremfall – wie in diesem SR-Text geschildert – kaum zu bewältigen sind.

»HERR BRENNHOLZ:
Ja also, wie gesagt, mir ist an June nicht sehr viel aufgefallen. Ausser, dass der eine Junge es wirklich auf sie abgesehen hatte, der Max. Ich war mit der Klasse stets ein wenig überfordert. Sie waren sehr unruhig und ich wurde zunehmend verunsicherter. Einmal hatte ich Essensreste im Bart. Ich meine, das kann ja mal passieren, oder? Aber die Schüler haben sich eine ganze Woche lang nicht mehr eingekriegt deswegen. Wirklich kindisch. Und für mich eine weitere Verunsicherung.«[63]

»HERR BRENNHOLZ:
June kam immer öfter zu mir. Sie hatte Probleme mit den anderen Jugendlichen von der Klasse UND den Eltern. Sie war sehr schüchtern und nahm alles auf, was über sie gesagt wurde. Und mit der Zeit fand sie, dass es tatsächlich zutrifft. Sie erkannte nicht,

61 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 116.

62 | SR-Nr. 70: Stille in June.

63 | SR-Nr. 70: Stille in June. S. 7.

dass nicht sie der Fehler war. Meiner Meinung nach schenkten ihr vor allem die Eltern einfach zu wenig Aufmerksamkeit. June wurde richtiggehend depressiv. Sie tat mir leid. Ich habe mich mit ihr identifiziert. Ich war in diesem Alter auch so. Deshalb ging mir das auch mehr zu Herzen als andere Sachen, die man so mitbekommt von den Schülern und Schülerinnen. Ich verstand June, aber ich kann ihr als Lehrer doch nicht Freunde und Eltern ersetzen! Ich konnte doch nur Lehrer sein.«[64]

»HERR BRENNHOLZ:
Ich bin doch Lehrer, nicht Sozialarbeiter!«[65]

In einzelnen SR-Texten stehen Lehrer/-innen auch im Zentrum eines Geschehens, das über den Schulbetrieb hinausgeht. So wird in »Tatort Kino Rex« (Schreibcoach: Judith Kuckart) der Lehrer einer Schulklasse entführt, ein richtiger Kriminalfall also, der die Hauptfiguren der Geschichte, die Schüler/-innen einer Klasse, zu Detektiven werden lässt. Dass es sich dabei durchaus um eine humoristische Auseinandersetzung mit dem Schüler-Lehrer-Alltag handelt, erkennt man spätestens bei der Auflösung, als Lehrer Mächler – der gleichzeitig auch Schulleiter ist – erzählt, was geschehen ist:

»Herr Schmid ist der Anführer einer Lehrergang und wollte unbedingt Schulleiter werden, also haben sie mich eines Morgens, als ich gerade auf dem Weg zur Schule war, gekidnappt und mich hierher verschleppt. Nun musste ich tagein tagaus für diesen ausgeflippten Freak schuften und diese Schokoladenfabrik instand halten. Ich habe mich immer gefragt, woher er diese viele Schokolade hatte. Ich musste auf einer dünnen Unterlage auf dem Fussboden schlafen und hatte nur eine kleine Decke.«[66]

Und auch in einer anderen wilden Kriminalgeschichte (mit phantastischem Einschlag), in »Der geheimnisvolle Diamant« (Schreibcoach: Kati Dietlicher), retten die Jugendlichen ihren Lehrer (er heißt Antonin) aus einer gefährlichen Situation, nämlich aus einer Schlucht, in welche ihn seine Entführer geworfen haben:

»Die vier Detektive stehen da und starren ihren Lehrer einfach an. Seine blonden Haare sind zerzaust, er hat Blut und Dreck im Gesicht, seine Jacke ist zerrissen und auf dem linken Bein kann er kaum stehen. Niemand hat bisher ein Wort gesprochen. Aber nun

64 | SR-Nr. 70: Stille in June. S. 23.
65 | SR-Nr. 70: Stille in June. S. 9.
66 | SR-Nr. 5: Tatort Kino Rex, Klasse Sek A 2C, Pfäffikon, Kanton Zürich, 2006, Schreibcoach: Judith Kuckart. S. 40.

geht ein Lächeln über Antonins schmutziges Gesicht. ›Zum Glück hab ich euch‹, sagt er froh.«[67]

Dass es deutlich mehr positive Lehrerfiguren gibt als negative hat sicher auch mit dem Umstand zu tun, dass SR-Texte in der Unterrichtszeit geschrieben werden und die Lehrpersonen in der Regel anwesend sind, wenn der Schreibcoach mit den Jugendlichen arbeitet: Gezielte Aggressionen gegen eine unbeliebte (anwesende) Lehrperson werden so wohl von vornherein unmöglich gemacht, während ein spielerischer Umgang mit einer an eine beliebte Lehrperson angelehnte Lehrerfigur besonders attraktiv erscheinen kann.

5.1.3 Schulmüdigkeit und Schulversagen

Gerade für Jugendliche kann die in der Schule geforderte soziale Anpassung zum Problem werden. Verlangt die Schule von den Jugendlichen doch nicht nur »ein hohes Maß an Regelorientierung«, sondern auch »eine intensive Disziplinierung und Zurückstellung eigener Bedürfnisse und Neigungen«[68]. Diese kann für Schüler/-innen zum Problem werden, die die geforderten Schulleistungen zwar erbringen, sich aber gegen den sozialen Anpassungsdruck auflehnen und die Schule entsprechend als »soziale Zwangsinstitution« empfinden, »die nichts mit ihren Bedürfnissen zu tun«[69] hat.

Genau dieses Problem hat etwa der fünfzehnjährige Max, Protagonist in »Wir sind, wie wir sind« (Schreibcoach: Christoph Simon), der »nicht gerade der Beliebteste in der Klasse«[70] ist:

»Da er gut in der Schule ist, wird er oft als Streber bezeichnet. Auch mit Erwachsenen hat er grosse Mühe, da sie immer etwas wollen von ihm oder ihn schikanieren. Das Lernen fällt ihm leicht, aber das Gehorchen fällt ihm schwer. Manchmal denkt Max, dass er es einfacher hätte, wenn es umgekehrt wäre.«[71]

Diese Beschreibung der Hauptfigur am Beginn des Romans ist geradezu eine Ankündigung dessen, was zwei Seiten weiter dann tatsächlich passiert:

67 | SR-Nr. 22: Der geheimnisvolle Diamant, 1. Sekundarklasse, Consorzi da Scola Rueun e Contuaorn, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Kati Dietlicher. In: SR-Doppelheft Nr. 22/23. S. 22, 26.

68 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 116.

69 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 116.

70 | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 1.

71 | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 1.

»Das Fenster vom Lehrerzimmer stand offen. Herr Liechti, der Klassenlehrer von Max, beugte sich aus dem Fenster und rief: ›Das ist nicht gut, was du da sagst, Max. Beleidigst einfach den Hauswart und so.‹
›Das stresst mich mega!‹, schrieb Max. ›Sie haben doch alle keine Ahnung vom Leben!‹
Und anstatt zur Tür in die Schule zu gehen, drehte sich Max wieder um, ging zurück, am rotgesichtigen, schnaubenden Hauswart vorbei. Max lief einfach weiter, die Strasse entlang.
Ich haue ab, dachte Max. So einfach geht das!«[72]

Der Grund für Max' Frust liegt allerdings nicht bei der Schule allein, sondern auch bei seinem Elternhaus. Max haut tatsächlich ab, lebt auf der Straße. Dort lernt er Laura kennen, die ebenfalls auf der Straße lebt (auch sie ist vor der schwierigen Situation in ihrem Elternhaus geflohen). Gemeinsam ziehen sie durch halb Europa. Doch am Ende siegt das System – oder die Vernunft. Denn die beiden kehren nach Hause zurück – und sie kehren damit auch in die Schule zurück. In diesem wenig spektakulären Schluss schlägt sich der Wunsch der SR-Schreibenden nieder, in ihrem SR-Text ein möglichst realistisches Bild ihrer eigenen Lebenswelt zu zeichnen. Und in dieser Lebenswelt spielen nun einmal die Familie, die Schule, die künftige Lehrstelle eine zentrale Rolle.

»Max machte die Schule fertig und wohnte in einem Heim, bis er sechzehn war, dann konnte er zu Laura nach Zollikofen ziehen.
›Du gehst noch ein Jahr zur Schule‹, sagte Max zu Laura. Sie sassen auf dem Teppich im Wohnzimmer und schauten sich ›A hard day's night‹ an, weil ihnen die Musik der Beatles gefiel. ›Was willst du nach der Schule machen?‹
›Sozialarbeiterin‹, sagte Laura.
[…]
›Und du? Was machst du jetzt?‹
›Das zehnte Schuljahr, aber als Reiseführer in Paris wäre ich nicht schlecht, glaube ich. […] Ich würde auch gerne Dichter werden. Es gefällt mir, dir Liebesgedichte zu schreiben und aus Träumen Geschichten zu basteln.‹«[73]

Der von Hurrelmann/Quenzel beschriebene Regelfall sieht allerdings etwas anders aus. Denn häufig reagieren Jugendliche, wenn sie die Schule als »übermächtige soziale Zwangsinstitution« empfinden, mit »Resignation, Distanzierung und Entfremdung« von der Schule, »was zwangsläufig zu einem geringen Leistungsniveau führt«[74]. Ein solcher Schüler ist Hänsel, eine jener Figuren in »Wie tausend Stiche ins Herz« (Schreibcoach: Christoph Simon), die ihren

72 | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 3.
73 | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 34.
74 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 116.

Frust im Mobbing von Mitschülerinnen/-schülern auslebt. Auch Hänsel hat private Probleme. Und Schule ist ihm egal – was sich auch in seinen Schulleistungen niederschlägt. Der Leistungsdruck lastet aber nicht nur auf ihm: »Nach den Weihnachtsferien geht's zurück in die Schule. Wer noch keine Lehrstelle hat, hat Angst vor dem Zwischenzeugnis, Angst davor, ›dass ich scheisse bin.«[75]

Für Hänsel kommt es knüppeldick, denn »in den Herbstferien war er spitalreif geschlagen worden«[76]. Als er dann noch im Krankhaus beim Kiffen erwischt wird, landet er bei der Polizei. Fazit: »Hänsel hatte 110 Sozialstunden bekommen vom Jugendgericht.«[77] Die eigentliche Wende im Leben von Hänsel kommt dann aber mit dem Zwischenzeugnis:

»Als Hänsel sein Zwischenzeugnis sah, brannten alle Sicherungen bei ihm durch. Er rastete aus, weil er genau wusste, dass es sein Fehler war. […] Hänsel wollte sich jetzt wirklich ändern. Er wollte nämlich Elektriker werden […]. Von jetzt an wollte er lernen, und wenn er dafür ein bisschen zum Aussenseiter werden würde, wäre ihm das egal. Die Lehrstelle als Elektriker war wichtiger. Er hoffte, bei der Bewerbung würde ihm jemand helfen.«[78]

Doch dieses Ziel ist einfacher formuliert als erreicht. Und nach einer Reihe von Absagen auf seine Bewerbungen scheint er aufzugeben und in die alten Muster zurückzufallen:

»Hänsel wollte nicht mehr Elektriker werden. Es schiss ihn wieder an, in der Schule zu arbeiten. Er wollte wieder der Alte sein – Kiffer und Mobber, und Hänsel dachte: Wenn mich dann halt irgendwann jemand von hinten anspringen würde und mir auf den Kopf boxen würde, und ich an den Kopfverletzungen sterben würde, dann wäre halt niemand so richtig besorgt um mich, nicht mal die Eltern oder meine Oma.«

Und doch scheint am Ende auch für Hänsel alles in die richtigen Bahnen gelenkt zu werden – dank dem Vertrauen, das die Lehrerin, Frau Cherry, Hänsels neu erwachtem Lernwillen entgegenbringt: »Frau Cherry erklärte Herrn Schild in Brienz, warum Hänsel noch nicht überall viereinhalb hatte [die Note, die er für die Lehrstelle braucht – G. W.], aber weshalb sie fest damit rechne-

75 | SR-Nr. 100: Wie tausend Stiche ins Herz, Klasse 8. Real, Schule Wilderswil, Kanton Bern, 2014, Schreibcoach: Christoph Simon. In: Wurzenberger (Hg.) (2014): Bern to be wild. 8 Romane geschrieben von 8 Klassen aus dem Kanton Bern. S. 7-48. Hier: S. 38.

76 | SR-Nr. 100: Wie tausend Stiche ins Herz. S. 28.

77 | SR-Nr. 100: Wie tausend Stiche ins Herz. S. 28.

78 | SR-Nr. 100: Wie tausend Stiche ins Herz. S. 28.

te, dass er das in der Neunten aufholen würde. Hänsel würde die Lehrstelle bekommen.«[79]

Laut Hurrelmann/Quenzel haben »Kinder- und Jugendliche heute die Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg ihrer schulischen Laufbahn selbst zu tragen«[80]. Das realisiert auch Hänsel in diesem SR-Text. Dass die SR-Schreibenden in ihren Texten die Schulversager/-innen am Ende wieder zurück in die Schule schicken, sie also einsehen lassen, dass es für ihre Zukunft – beruflich und privat – einfach besser ist, wenn sie die Schule mit Erfolg beenden, liegt daran, dass »alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrem Leistungsstand, die Legitimität der bestehenden Lern-, Beurteilungs- und Auslesemechanismen der Schule akzeptieren, auch wenn sie davon negativ betroffen sind«[81]. So sehen Hurrelmann/Quenzel auch »den Protest gegen Lehrkräfte, Störungen des Unterrichts, Aggressivität und Gewalt«[82] als Zeichen für diese grundsätzliche Akzeptanz der Mechanismen und gesellschaftlichen Funktionen der Institution Schule. Von diesen komplexen Mechanismen erzählen die ausgewählten SR-Texte, und sie führen diese nüchternen sozialpsychologischen Erkenntnisse anhand der Schicksale einzelner Figuren vor, die häufig deshalb überzeugend und authentisch wirken, da die eigenen Erfahrungen der SR-Schreibenden beim Schreiben mit einfließen. Diese SR-Texte zeigen, dass die Jugendlichen in der Regel nicht nur sehr genau wissen, wie sich Schulerfolg und -misserfolg anfühlen, sondern sie kennen sich auch aus mit den Ursachen für Schulversagen, wissen, dass dieses sich in der Regel aus Faktoren zusammensetzt, die mit der Schule als gesellschaftlicher Institution auf der einen Seite zu tun hat, dass daneben aber auch sehr viele persönliche Faktoren eine Rolle spielen: die Beziehung zu den Lehrpersonen etwa, die jeweilige familiäre Situation und nicht zuletzt auch die Rolle, welche die Freundinnen/Freunde und Freundesgruppen spielen, das, was Hurrelmann/Quenzel[83] als Gleichaltrigengruppen bezeichnen bzw. als Peergroups.

5.2 Die Familie

Von den Fragebogen, welche die jugendlichen SR-Schreibenden in der Regel zu Beginn eines SR-Projekts ausfüllen[84] und darin Fragen zu ihrer Person be-

79 | SR-Nr. 100: Wie tausend Stiche ins Herz. S. 28.

80 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 117.

81 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 117-118.

82 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 118.

83 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 174-175.

84 | Diese Fragebogen sind in ihrer handschriftlichen Form Teil des projektinternen SR-Archivs und somit nicht öffentlich zugänglich.

antworten, lassen sich durchaus gewisse Rückschlüsse ziehen auf den Stellenwert, welchen die Familie für die Jugendlichen hat. So ist es vielleicht nicht besonders überraschend, dass in der Rubrik »Was ich besonders mag« verhältnismäßig häufig auch »Familie« zu finden ist. Das ist in gewisser Weise selbstverständlich, denn nach Hurrelmann/Quenzel sind »[d]as Elternhaus, die Herkunftsfamilie, [...] auch in historisch veränderter Form heute das Zentrum der ›äußeren Realität‹, mit der sich Jugendliche in ihrer Sozialisation auseinandersetzen«[85]. Und sie führen das noch weiter aus: »All diese gravierenden Veränderungen [die Wandlungen der Kernfamilie seit den 60er Jahren – G. W.] haben die Bedeutung der Familie als dominante und primäre Sozialisationsinstanz nicht nur der Kinder, sondern auch der Jugendlichen hingegen nicht infrage gestellt. Die Erziehung und Sozialisation in den Familien ist durch die veränderten Familienformen zwar in Stil und Inhalt betroffen, aber sie findet nach wie vor in einer emotionalen und sozialen Intensität statt, wie es in keiner anderen Sozialisationsinstanz möglich ist.«[86]

Zurück zu den Fragebogen im SR-Projekt: Wie sehr die Familie für SR-Schreibende das unbestrittene Lebenszentrum darstellt, zeigt sich u. a. auch darin, dass man in der Rubrik »Meine Familie« immer wieder eine sehr genaue und liebevolle Auflistung sämtlicher Familienmitglieder finden kann – manchmal auch mit Vornamen und Altersangaben auch der Eltern. Dass die Familie aber sogar in der Rubrik »Mein Lieblingstyp (Idol)« neben Rap-Musikern, Schauspielerinnen/Schauspielern, Fußballstars etc. auftaucht, ist dann doch überraschend. Dort findet man regelmäßig Angaben wie »meine Mutter« oder »Mama« sowie auch »mein Vater« oder »mein kleiner Bruder« oder »mein Cousin«. Dabei muss man sich immer bewusst sein, dass viele der SR-Schreibenden aus Familien mit sogenanntem Migrationshintergrund stammen und diese Familien auf die schwächere außerfamiliäre soziale Vernetzung, welche sie im Vergleich zu der Mehrheit der klassischen Schweizer Familien aufweisen, mit einem sehr viel stärkeren Zusammenhalt reagieren. Das bestätigt auch die Studie »Soziale Vernetzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund«[87], die Eva Mey und Miriam Rorato an der Hochschule für soziale Arbeit Luzern 2006 für die Eidgenössische Ausländerkommission durchgeführt haben und

85 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 145.

86 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 144-145.

87 | Eva Mey; Miriam Rorato (2006): Soziale Vernetzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Eine qualitativ-empirische Studie in der Gemeinde Emmen. Schlussbericht zuhanden der Eidgenössischen Ausländerkommission (EKA/BFM). http://www.varieta.ch/media/medialibrary/2014/12/6_hsa_soziale_vernetzung_von_jugend lichen_mit_migrationshintergrund.pdf (abgerufen: 30. Januar 2015).

in welcher Jugendliche der Gemeinde Emmen[88] befragt wurden. Im Schlussbericht der Studie heißt es: »In den Interviews zeigt sich immer wieder, wie bedeutsam die familiäre und verwandtschaftliche Einbindung für (ausländische) Jugendliche ist. Daraufhin deutet auch, dass die ausländischen Jugendlichen im Unterschied zu den Schweizerinnen und Schweizern die familiären und verwandtschaftlichen Beziehungen oft von sich aus thematisieren. In der Familie erfahren die Jugendlichen soziale Zugehörigkeit und Anerkennung und suchen sie Unterstützung, wenn sie im ausserfamiliären Bereich auf Schwierigkeiten stossen. Auch fühlen sie sich akzeptiert in dem, was sie tun und sind.«[89]

Dieses starke Gefühl der Zugehörigkeit äußert sich laut der Studie von Mey/Rorato auch in einem Gefühl der Dankbarkeit gegenüber den Eltern – weil die Jugendlichen sich von den Eltern stark unterstützt fühlen, weil diese ihnen ein ökonomisch abgesichertes Leben bieten etc. Dieses Gefühl der Dankbarkeit kann nach den Autorinnen »auch zu Verantwortungs- und Pflichtgefühlen führen, z. B. im Haushalt mitzuhelfen, auf jüngere Geschwister aufzupassen oder bei Familienanlässen aktiv präsent zu sein«[90]. Das wiederum kann natürlich in der Jugendphase, zu deren zentralen Themen die Ablösung von der Familie gehört, auch zu Schwierigkeiten und Konflikten führen. Dazu Rey/Rorato: »Das grosse Familien- und Verwandtschaftsnetz wird in einigen Situationen aber auch als belastend empfunden. Während den einen die Unterstützung in schulischer und beruflicher Hinsicht fehlt, erleben die anderen ihre Familie und Verwandtschaft als kontrollierend und die persönlichen Freiheiten einschränkend.«[91]

In den SR-Texten wird Familie vor allem dann zum Thema, wenn gravierende Probleme auftauchen. Damit reihen sich SR-Texte in eine narrative Traditi-

88 | Emmen ist jene Gemeinde, die Anfang der 2000er Jahre wegen einer fremdenfeindliche Einbürgerungspraxis in die Schlagzeilen geriet und zum Symbol für Fremdenfeindlichkeit und Ausgrenzung wurde. Auf der Website www.swissinfo.ch ist dazu in einem Artikel aus dem Jahr 2008 von Ariane Gigon zu lesen: »Denn zwischen 1999 und 2003 hat das Stimmvolk von Emmen 97 Personen, die alle nötigen Kriterien erfüllten, die Einbürgerung verwehrt. 85 der Abgewiesenen stammten aus Ländern des ehemaligen Jugoslawiens. Einige von ihnen hatten daraufhin beim Bundesgericht Rekurs wegen Diskriminierung eingereicht. Es gab ihnen recht.« Ariane Gigon: Emmen will nicht mehr an der Urne einbürgern. In: swissinfo.ch, 30. April 2008. http://www.swissinfo.ch/ger/emmen-will-nicht-mehr-an-der-urne-einbuergern/6590214 (abgerufen: 30. September 2015). Die Studie der Hochschule für Soziale Arbeit ist in diesem Zusammenhang zu sehen.

89 | Mey/Rorato (2006): S. 22 (Internetquelle).

90 | Mey/Rorato (2006): S. 22(Internetquelle).

91 | Mey/Rorato (2006): S. 24 (Internetquelle).

on ein, wie man sie seit Jahrzehnten in verschiedenen Medien findet: Literatur, Film, TV-Soap etc. Man denke nur an die fast unendliche Reihe von filmischen Narrationen (vom künstlerischen Autorenfilm bis hin zu TV-Krimis und TV-Soaps), die sich mit dem Thema des sexuellen Missbrauchs von Kindern und Jugendlichen in Familien beschäftigen. Der ganz ›normale‹ Alltag von Familien hingegen, bei denen alles mehr oder weniger glatt läuft, ist für eine literarische oder filmische Erzählung nicht sonderlich attraktiv. Zu familiären Problemen, die in SR-Texten auftauchen, gehören Alkoholabhängigkeit von Elternteilen, Arbeitslosigkeit, Armut, psychische Erkrankungen von Elternteilen und sehr häufig eine instabile Situation durch den Tod eines Elternteils – oder aber eine stark kontrollierend ins Alltagsleben der jugendlichen Protagonistinnen/Protagonisten eingreifende Familie. Häufig wird diese Kontrollfunktion in SR-Texten von den Vätern ausgeübt, immer wieder aber auch von älteren Brüdern oder auch den Müttern. Und oft handelt es sich explizit um Familien mit Migrationshintergrund, darunter auch muslimische Familien.

Denn wenn Hurrelmann/Quenzel feststellen, dass »[f]ür die meisten Jugendlichen [...] die Herkunftsfamilien unentbehrliche soziale und emotionale ›Trainingslager‹ [sind], um die schwierigen sozialen Kompetenzen einzuüben, die sie für die Lebensbewältigung und die Beziehungsarbeit benötigen«[92], so sind die Herkunftsfamilien für Jugendliche mit Migrationshintergrund auch ein ›Trainingslager‹ für Traditionen und Werte (etwa religiöse Überzeugungen und moralisches Handeln), welche die Eltern gegen die Traditionen und Werte einer Gesellschaft verteidigen oder zumindest aufrechterhalten wollen, die sie als fremd erleben und von der sie selber als fremd wahrgenommen werden.

5.2.1 Vater und Tochter

»Aisha kommt von der Schule nach Hause. Ihr Vater Imad sitzt auf dem Sofa und sieht sie vorwurfsvoll an.
Aisha ahnt schon, was er sagen will. ›Kotscha budi ta älan?‹ fragt er leise, aber in scharfem Tonfall. Das ist Farsi, seine Muttersprache. Wo warst du bis jetzt?, heisst das auf Deutsch. So redet er immer; je leiser er spricht, umso wütender ist er. ›Ha Schuel gha bis am halbi sächsi‹, zischt Aisha im breitesten Zürcher Dialekt. Geschieht ihm Recht, denkt sie, wenn er es
nicht versteht. Der Vater sieht sie nur an und Aisha geht zum Esstisch und packt demonstrativ ihre Schulsachen aus.
Sie ist gerade vierzehn geworden und besucht die 1. Sek. in Effretikon. Die Familie lebt seit fünf Jahren in der Schweiz. Aishas Mutter ist kurz vor der Flucht aus Afghanistan gestorben, ein Autounfall.

---

92 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 156.

Scheisse, sie kann sich einfach nicht konzentrieren. Dabei träumt sie davon, Juristin zu werden; sie will sich für die Armen und Schwachen einsetzen, für mehr Gerechtigkeit auf der Welt.
›Warum tust du das?‹ fragt der Vater jetzt und zieht eine halbvolle Zigarettenschachtel aus der obersten Schublade des Buffets. Aisha glaubt, ihr Herz müsse aufhören zu schlagen. Der grosse Fernseher läuft leise vor sich hin.
›Ich weiss nicht, was das ist, ich habe das noch nie gesehen!‹
›Aisha, wir wissen es, Shahid hat dich gesehen.‹ Shahid ist Aishas grosser Bruder. Immer macht er Ärger! ›Du hast geraucht‹, sagte der Vater, ›auf der Strasse, vor allen Leuten, ich schäme mich für dich.‹ Ganz leise hat er gesprochen. Das macht es umso schlimmer für Aisha. ›Ich hasse dich‹, schreit sie den Vater an.
Aisha rennt in ihr Zimmer, legt sich aufs Bett und beginnt zu schluchzen. Egal, was ich tue, denkt sie verzweifelt, immer ist es falsch. Deshalb hat sie auch mit dem Rauchen angefangen.«[93]

In dieser Eingangsszene eines der ersten SR-Texte mit dem Titel »Aisha und Mario«, der mit Ruth Schweikert als Schreibcoach entstanden ist, wird das Dilemma vieler Schülerinnen geradezu exemplarisch vorgeführt: das Feststecken zwischen zwei sehr widersprüchlichen Konzepten im Hinblick auf die Lebensweise heutiger junger Frauen. Man könnte also diese Szene durchaus als absoluten Widerstand gegen die väterliche Autorität lesen, als Auflehnung gegen die Traditionen, welche der Vater vertritt. Und doch ist die Lage in »Aisha und Mario« um einiges komplizierter. Denn bereits der nächste Erzählabschnitt zeigt ein völlig anderes Bild:

»Sie weiss, dass ihr Vater sie liebt. Schliesslich ist sie seine einzige Tochter und manchmal muss sie für den kleinen Bruder auch noch die Mutter ersetzen. Ali geht erst in den Kindergarten und kann sich nicht mehr an die Mutter erinnern. Das alles wäre ja noch auszuhalten, wenn ihr Vater bloss nicht die Stelle verloren hätte. Seit zwei Monaten ist Imad arbeitslos. Er hofft auf den Frühling, wenn wieder mehr gebaut wird. Aber die Ungewissheit macht ihm schwer zu schaffen und auch die Kollegen fehlen ihm. Er ist strenger und ungeduldiger als früher. Die Verantwortung für die drei Kinder drückt ihn; er wünscht sich, dass sie es besser haben als er, dass sie erfolgreich sind.«[94]

So wie der Vater in den ersten beiden Absätzen dieses SR-Textes geschildert wird, entspricht sein ›Erziehungsstil‹ exakt dem, was Krapp/Weilenmann

93 | SR-Nr. 2: Aisha und Mario, Klasse Sek 1B, Schulhaus Watt, Effretikon, Kanton Zürich, 2006, Schreibcoach: Ruth Schweikert. In: SR-Doppelheft Nr. 2/3. S. 1.
94 | SR-Nr. 2: Aisha und Mario. S. 2.

in ihrem Standardlehrbuch zur »Pädagogischen Psychologie«[95] als »autoritäres Verhalten«[96] bezeichnen. In der Klassifikation, in welcher im Hinblick auf das elterliche Verhalten die beiden Dimensionen »Kontrolle« und »Unterstützung« korreliert werden, gehört zum autoritären Erziehungsstil ein stark kontrollierendes Verhalten, das gleichzeitig mit wenig Unterstützung der Kinder/Jugendlichen kombiniert ist. Aishas Vater, darüber lässt der Textausschnitt keinen Zweifel, möchte seine Tochter kontrollieren. Aishas großer Bruder unterstützt den Vater bei dieser Kontrollaufgabe. Gleichzeitig kann der Vater der Tochter wenig Unterstützung bieten, was ihr außerfamiliäres Leben betrifft, also weder in schulischen Belangen noch bezüglich sozialer Integration. Das Ergebnis: Er macht ihr strenge Vorschriften und kontrolliert deren Einhaltung. Dabei möchte er, dass es seine Kinder einmal besser haben und erfolgreich sind. Das bedeutet, dass er seine Kinder zwar gerne unterstützen würde, dass er aber dazu einfach nicht in der Lage ist: Er spricht kaum Deutsch, er hat keine Arbeit, er ist allein für seine Kinder zuständig, er ist überfordert.

Dieser kontrollfixierte autoritäre Erziehungsstil hat laut Krapp/Weidenmann (sie beziehen sich auf Forschungen in Deutschland) »seit den 1970er Jahren [...] insgesamt stark abgenommen«. Kontrolle sei von »Monitoring« abgelöst worden, so Krapp/Weidenmann weiter: »Damit ist gemeint, wie gut eine Mutter oder ein Vater z. B. darüber informiert ist, wo sich das Kind nach der Schule aufhält, mit wem es zusammen ist und was es dort tut. Ein direktes Eingreifen der Eltern ist damit aber nicht gemeint.«[97]

Ganz anders bei »Aisha und Mario«. Hier ist sehr wohl ein direktes Eingreifen des Vaters gemeint. Dieser Vater möchte seine Tochter kontrollieren, er möchte, dass sie so lebt, wie er es für richtig hält. Doch auch dieser autoritäre Vater macht in »Aisha und Mario« eine starke Wandlung durch. So ändert er sein Verhalten im Laufe der Geschichte von Kontrolle zu einem Monitoring. Nach einer Auseinandersetzung zwischen Vater und Tochter, bei der es ums Kopftuchtragen geht und darum, woher Aisha ihr Handy hat, reagiert der Vater erstmals anders:

»Müde sagte der Vater: ›Du hast recht, ich sollte nicht immer das Schlimmste erwarten. Du bist schon gross und ich kann dir eigentlich auch vertrauen. Du weisst, ich meine es nur gut mit dir und ich mache das nicht, weil ich dich nicht gern habe, sondern im Gegenteil, weil ich dich liebe. Du weisst, das alles ist schwer für mich, weil ich allein für euch verantwortlich bin. Verstehst du mich?‹
Aisha nickt.

95 | Andreas Krapp; Bernd Weidenmann (Hg.) (2006) [1986]: Pädagogische Psychologie: ein Lehrbuch. 5., vollst. überarb. Aufl.

96 | Krapp/Weidenmann (2006): S. 290.

97 | Krapp/Weidenmann (2006): S. 290.

›Und was das Handy betrifft – wenigstens kann ich dich jetzt immer und überall erreichen.‹«[98]

»Aisha und Mario« ist nicht der einzige SR-Text, in denen Familien fast lehrbuchhafte Wandlungen zum Besseren durchmachen. Meist hängt die Wende mit Ereignissen zusammen, auf die sie keinen Einfluss haben und die das Glück der Familie oder einzelner Familienmitglieder gefährden (bei »Aisha und Mario« ist es ein Autounfall des Bruders mit dem heimlich entwendeten Auto des Vaters).

5.2.2 Mutter und Tochter

»Ihre Mutter war sehr streng und Eliv hatte auch nicht viele Freunde, weil sie ständig von der Schule direkt nach Hause gehen musste, weil sie dort auf ihre kleineren Geschwister aufpassen musste.«[99] Bei Eliv, der weiblichen Hauptfigur in »Das Leben kann hart sein« (in der Stadt Chur gemeinsam mit Schreibcoach Suzanne Zahnd entstanden), ist es die Mutter, die das Leben ihrer Tochter kontrolliert. Diesmal ist der Vater tot, die Mutter muss die Verantwortung für vier Kinder allein tragen. Die Kontrolle über Elivs Leben kann bei ihrer Mutter durchaus auch in Gewalt ausarten: »Die Mutter schlug sie oft. Manchmal sogar vor anderen Leuten.«[100] Da ist es kein Wunder, dass Eliv Ausreden erfinden muss, um sich mit Demir zu treffen, einem Jungen, in den sie sich verliebt hat. Von all den Problemen, in welche Eliv und Demir in der Folge verwickelt werden (sie werden von einer Jungengang tyrannisiert und Demir wird krankenhausreif geschlagen), bekommt die Mutter daher gar nichts mit. Auch bei dieser Geschichte spielt Elivs großer Bruder eine wichtige Rolle.

Die Wandlung der Mutter findet hier in der Schlussszene statt, und zwar nach einem feurig-explosiven Wutausbruch der bisher so gefügigen Eliv (vgl. auch Kapitel 3.2). Das macht Eindruck auf die Mutter. Und als auch der große Bruder ein gutes Wort für Demir einlegt, möchte die Mutter ihn kennen lernen. Das Treffen läuft sehr gut. Allerdings ist Eliv nicht völlig frei von Kontrolle. Denn das überzeugendste Argument, das Demir Elivs Mutter liefert, ist, dass er durchaus auch Teil einer gewissen Kontrolle über Eliv sein will:

»Die Mutter hatte Tee und Kuchen aufgetischt. Erst schwiegen alle, doch dann fragte die Mutter Demir aus. Ob er schon mit der Polizei zu tun hatte, was er arbeite und was er in der Freizeit mache. Demir sagte: ›Nein, die Polizei hat mich noch nie erwischt, weil ich auch keinen Scheiss mache. Und ich habe im August eine Lehre angefangen als Po-

98 | SR-Nr. 2: Aisha und Mario. S. 6-7.

99 | SR-Nr. 51: Das Leben kann hart sein. Eliv & Demir imz love. S. 1.

100 | SR-Nr. 51: Das Leben kann hart sein. Eliv & Demir imz love. S. 2.

lymechaniker und dann helfe ich auch noch im Laden meines Vaters aus. In der Freizeit lerne ich Karate und passe auf Eliv auf.‹ Da musste die Mutter lachen und sagte zu Eliv: ›Demir ist der Beste!‹«

5.2.3 Vater und Sohn

Das Verhältnis von Eltern und Söhnen ist in SR-Texten sehr viel seltener durch starkes Kontrollverhalten gekennzeichnet. Und doch gibt es Bereiche, in welchen der Vater über den Sohn bestimmen kann. Das ist etwa in »Shukrija«[101] der Fall, einem als Hör- oder Theaterstück gestalteten SR-Text (Schreibcoach: Guy Krneta), in welchem es u.a. um das Verhältnis eines Vaters zu seinen beiden Söhnen geht, die mit dem Gesetz in Konflikt geraten. Dieser Text ist die radikale Verschriftlichung einer mündlichen Alltagssprache, die viele Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrer Freizeit sprechen. Dieser Text wird auch noch im Kapitel 6.2.1 im Hinblick auf intermediales Erzählen thematisiert werden.

Dass in »Shukrija« einer der Protagonisten auch vom Teufel in Versuchung geführt wird, hat damit zu tun, dass der SR-Text als eine moderne Version von Jeremias Gotthelfs »Die schwarze Spinne« geschrieben wurde.[102]

Der Vater Ramis hat in »Shukrija« eigentlich wenig zu sagen. Seine Söhne tun, was sie wollen. Der folgende Dialog mit Sohn Milot ist ein Beweis dafür. Und doch hat der Vater noch einen Trumpf im Ärmel, der bei Milot sticht: Er will ihn verheiraten. Das löst bei Milot zunächst Empörung aus, er denkt gar nicht daran, eine Frau zu heiraten, die er nicht kennt. Doch dann wird klar: Er kann sich doch nicht ganz frei machen von der Kontrolle des Vaters:

»Ramis: ich han gueti und shlechti nachrichte… weli wetsh zerst khöre??
Milot: jahjah viel shlechter chans jah ned werde also die shlechti nachricht zerst…

101 | SR-Nr. 72: Shukrija. Ein Stück in dreizehn Szenen frei nach »Die schwarze Spinne« von Jeremias Gotthelf, Klasse B3B (Jungen), Schulhaus Worbinger, Rümlang-Oberglatt, Kanton Zürich, Schuljahr 2010/11, Schreibcoach: Guy Krneta. In: SR-Doppelheft Nr. 72/73.

102 | Dass bei diesem SR-Projekt das Thema vorgegeben war, hat mit einer losen Kooperation mit dem Jungen Schauspielhaus Zürich und dessen programmatischem Schwerpunkt zu Gotthelfs »Die schwarze Spinne« im Jahr 2011 zu tun. Auch SR-Nr. 73: What the f*** is love. Ein Stück in sieben Szenen frei nach »Die schwarze Spinne« von Jeremias Gotthelf, Klassen B3B (Mädchen) und C3, Schulhaus Worbinger, Rümlang-Oberglatt, Kanton Zürich, Schujahr 2010/11, Schreibcoach Renata Burckhardt. In: SR-Doppelheft Nr. 72/73, ist in diesem Zusammenhang entstanden.

Ramis: ich bin grad vom gricht zrucko und jah es kseht ned guet us… din brüeder ish verurteilt worde zu 3 jahr gfängnis… sie hend kseit das er sini bedingti straf au no muess aphocke…
Milot: und die gueti nachricht?
Ramis: ich han eh frau für dich gfunde…
Milot: was???
Ramis: freush dich?… also hüt bini bim einte kolleg vom shaffe diheime ksih und jah mer sind so voll is gspröch ko – nacher ish sini tochter hei ko… er suecht ebe eh mah für si
Milot: haha papi du chash mich mal chrüzwies niemals hürate ich eh sheiss frau wo ich ned kenn
Ramis: jetz los du mer eimal zue milot!
Ramis schaltet den Fernseher aus.
Milot: PAPI DU LANDRATTE MACH FERNSEH AH POKEMON
Ramis: du bish no immer min sohn… klar?… du ziesh ned euse familiename in dreck… es langet sho ein sohn im knast
Milot: vergiss es papi ich kän si ned emal… wie heisst sie?«[103]

Hier geht es nicht nur um das Glück des Sohnes, sondern auch um die Familienehre. Erst hier setzt die Kontrolle des Vaters ein. Entsprechend zufrieden ist dieser auch am Ende der Geschichte, als Milot tatsächlich die Frau heiratet, die der Vater für ihn ausgesucht hat. Allerdings ist es auch eine Liebesheirat – genau wie die gleichzeitig stattfindende Heirat des zweiten Sohnes, Milos. Und so hat der Vater das letzte Wort in »Shukrja«:

»Ramis: loset mer alli zue… hüt ish de glücklichst tag i mim läbe und zuglich de trurigst… ich freu mich für mini söhn das sie glücklich sind… ich muess sege ich han viel müesse duremache mit eu abr ihr sind mis fleish und bluet… ich lieb eu und ich hoff für eu das ihr immer glücklich blibet«

5.2.4 Mutter und Sohn

In der Familie, die im Zentrum von »Auf der anderen Seite des Lebens«[104] steht (Schreibcoach: Rolf Hermann), spielt das Thema Migrationshintergrund überhaupt keine Rolle. Wiederum ist es keine komplette Familie, auch hier ist der Vater vor Jahren gestorben – »an einem Arbeitsunfall«[105]. Sohn Jack und Tochter Melissa gehen noch zur Schule und die Familie kommt am Anfang der Geschichte eigentlich ganz gut zurecht. Doch dann verliert die Mutter ihren Job, und das hat gravierende Folgen:

103 | SR-Nr. 72: Shukrija. S. 7-8.
104 | SR-Nr. 44: Auf der anderen Seite des Lebens.
105 | SR-Nr. 44: Auf der anderen Seite des Lebens. S. 4.

»Nach einigen Wochen war die Mutter nicht wieder zu erkennen. Sie blieb tagelang Zuhause und schaute fern. Der Gedanke, dass sie als Mutter versagt hatte, verfolgte sie alle Tage. Sie war müde. Sie ass fast nichts mehr und wurde immer dünner. Zur Mittagszeit schaute sie täglich ihre Lieblingssendung. Als Melissa und Jack am Abend von der Schule nach Hause kamen, vergass sie zu kochen. Die Kinder machten sich immer grössere Sorgen um ihre Mutter, denn sie mussten zusehen, wie sie immer gleichgültiger und geistesabwesender wurde.«[106]

Diese Situation hat nicht nur psychische Auswirkungen auf die beiden Kinder, es bedeutet auch, dass die Familie in finanzielle Schwierigkeiten gerät. Als ein seltsamer Mann den beiden Geschwistern auf dem Schulweg auflauert, wird bald klar: Der Mann weiß, dass sie kein Geld haben, und er verspricht ihnen, dass er das ändern könne.

Die »tägliche Auseinandersetzung« mit Arbeitslosigkeit und den damit verbundenen wirtschaftlichen und sozialen Problemen im Elternhaus, die Jugendliche »viel Kraft [kostet] und auf das Selbstwertgefühl [drückt]«, hat laut Hurrelmann/Quenzel vor allem auf »junge Männer« eine starke Wirkung: »Vor allem junge Männer können diese Situation nicht lange aushalten und suchen nach Auswegen. Diese liegen allzu oft im ausweichenden und abweichenden Verhalten, also im Drogen- und Suchtverhalten oder in Gewalt und Aggression.«[107] Auch Jack kann die Situation schlechter ertragen als seine Schwester, er reagiert aber nicht mit Suchtverhalten, sondern mit einem starken Verantwortungsgefühl: Er möchte die Situation für die Mutter, für die ganze Familie verbessern. Das ist der Grund, warum er sich auf ein Gespräch mit dem seltsamen Fremden einlässt:

»›Ich bin ein Mann, der Jungs wie dich für gefährliche Jobs anheuert. Dabei kannst du viel verdienen. Bis jetzt waren immer alle zufrieden. Also – interessiert?‹
›Vielleicht.‹
›Gut. Dein Auftrag ist für einen Anfänger nicht leicht. Du musst mit mir zusammen die Tankstelle am Dorfeingang überfallen. Und zwar heute Abend. Wir treffen uns genau hier um 22.30 Uhr. Ich bring das nötige Zeug mit. Alles klar?‹
›Weiss nicht.‹
›Wie bitte? Ich versuch dir zu helfen und du weisst nicht? Also nochmals. Heute. 22.30 Uhr. Hier. Zieh dir was an, was du nicht jeden Tag trägst.‹
›OK. Ich komme.‹«[108]

106 | SR-Nr. 44: Auf der anderen Seite des Lebens. S. 4.
107 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 151.
108 | SR-Nr. 44: Auf der anderen Seite des Lebens. S. 8.

Der Überfall geht schief, es kommt zu einem Schusswechsel mit der Polizei, bei dem Jack angeschossen wird. Dass am Ende doch noch ein Happy End möglich wird, ist dem Zusammenhalt der Familie zu verdanken: Melissa lockt den fremden Mann in eine Falle – am Ende greift auch noch die Mutter ein. So kann der Mann von der Polizei festgenommen werden – und die Familie bleibt unbehelligt. Sie hat ihr Problem ganz allein und ganz ohne Hilfe der Polizei gelöst, in einem Akt von Selbstjustiz, der im Rahmen dieses SR-Textes ganz eindeutig gutgeheißen wird. Die Familie geht gestärkt aus diesem Vorfall hervor, die Kräfteverhältnisse sind wiederhergestellt: Die Mutter übernimmt wieder die Verantwortung für die Familie und entlastet damit vor allem den Sohn.

5.2.5 Elterliche Fürsorge und elterliche Vernachlässigung

Grundsätzlich findet sich in allen SR-Texten, in welchen Eltern thematisiert werden, eine Feststellung von Hurrelmann/Quenzel bestätigt: »Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind nach allen vorliegenden Untersuchungen heute eng und vertrauensvoll, und die Jugendlichen orientieren sich in allen wesentlichen Fragen ihrer Lebensgestaltung stark an den Eltern.«[109]

Entsprechend haben die jugendlichen Figuren in SR-Texten in der Regel eine vertrauensvolle und respektvolle Beziehung zu ihren Eltern, sofern diese überhaupt in Erscheinung treten. Die Abwesenheit der Eltern in SR-Texten kann durchaus in diesem Sinne interpretiert werden: Eltern treten vor allem dann in Erscheinung, wenn es Probleme gibt.

In jenen SR-Texten, in welchen Probleme zwischen Eltern und Kindern bzw. Jugendlichen thematisiert werden, stehen diese Probleme in einem weitreichenderen Zusammenhang, sind also nicht das Resultat eines mangelnden Vertrauensverhältnisses, sondern Krisen haben, ganz wie bei Hurrelmann/Quenzel geschildert, häufig mit einer schwierigen »wirtschaftliche[n] und soziale[n] Lebenslage«[110] der Familien zu tun: mit Arbeitslosigkeit, mit dem Tod eines Elternteils, mit sonstigen Geldproblemen etc. Solche Situationen werden mitunter durchaus zum Ausgangspunkt der Handlung in einzelnen SR-Texten. Doch wenn die Protagonistinnen/Protagonisten auch unter der aggressiven Stimmung zuhause leiden, wenn sie fast daran verzweifeln, dass ihre Eltern kein Verständnis für ihre Probleme aufbringen, so ist ihnen gleichzeitig klar, dass die Eltern ebenfalls Opfer der widrigen Umstände sind.

»Artan lag schlaflos im Bett. Schon wieder hatten seine Eltern gestritten. Es war zum K...! Und immer ging es um Geld. Geld, Geld, Geld. Es war bald nicht mehr zum Aushal-

109 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 145.
110 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 149.

ten. Was konnte sein Vater denn dafür, dass er arbeitslos war! Und was seine Mutter, dass sie keinen besser bezahlten Job fand!«[111]

Die Situation, in welcher sich Artan, eine der Hauptfiguren in »Es brennt im Schulhaus« (Schreibcoach: Ruth Schweikert), befindet, ist schwierig. Und als zu allem auch noch schulische Probleme sowie Stress mit der Freundin und mit seinem besten Freund dazukommen, gerät Artans Welt aus den Fugen. Dass ihm seine Eltern dabei keinen großen Rückhalt bieten können, wirft er ihnen im Grunde nicht vor. Artan versucht, seine Probleme ganz allein zu lösen – mit einem kriminellen Akt – und überfordert sich damit. Und doch geht am Ende alles gut aus:

»Kurz vor Weihnachten kam das Gerichtsurteil: Drei Wochen Jugendgefängnis bedingt sowie fünfzig Stunden gemeinnützige Arbeit. Artan war froh, dass die Sache ausgestanden war. Er würde nie mehr derselbe sein wie zuvor. Was er getan hatte, gehört zu ihm für den Rest seines Lebens. Davon würde er noch seinen Kindern erzählen.«[112]

In »Zurück ins normale Leben« (im Kanton Uri mit Schreibcoach Kristin T. Schnider entstanden) ist es der Alkoholismus des arbeitslosen Vaters, der das Leben seiner Töchter – darunter die Hauptfigur Eva – zu zerstören droht. Die beiden Mädchen flüchten sich in die Drogenabhängigkeit, hauen von zuhause ab. Doch auch in diesem SR-Text ist der Vater nicht einfach ein schlechter Mensch, ein Feindbild. Entsprechend ist er fähig einzusehen, dass er etwas an seiner Situation ändern muss, wenn er seinen Töchtern helfen will. Eva schreibt in ihr Tagebuch: »Aber ich hatte vergessen, dass der Vater ja vor dem Saufen seinen Job verloren hat! Das hat ihn total gestresst! Also sind nicht einfach Karin und ich an allem schuld.«[113] Und etwas später: »Ja, die ganze Familie hat sich getroffen und ich habe gesehen, dass es der Vater ernst gemeint hat. Er arbeitet wieder […]. Der Vater hat seinen Alkoholismus wirklich überwunden.«[114]

Es gibt in SR-Texten aber auch Beispiele für ganz normale Familiensituationen, in welchen eine intakte Kernfamilie vergleichsweise einfache Probleme zu bewältigen hat, wie etwa die Familie von Mira in »Wolken über Honolulu«[115] (Schreibcoach: Suzanne Zahnd). Mira ist in ihren Musiklehrer verliebt, deshalb

111 | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus. S. 30.

112 | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus. S. 51.

113 | SR-Nr. 28: Zurück ins normale Leben, Klasse 3. KOST B, Schulhaus Schiesshausmatte, Bürglen, Kanton Uri, 2008, Schreibcoach: Kristin T. Schnider. In: SR-Doppelheft Nr. 28/29. S. 11.

114 | SR-Nr. 28: Zurück ins normale Leben. S. 12-13.

115 | SR-Nr. 10: Wolken über Honolulu.

verwickelt sie sich in alle möglichen Ausreden und Notlügen. Eins führt zum anderen, und irgendwann fühlt sich Mira so sehr in die Ecke gedrängt, dass sie einen Riesenkrach mit ihren Eltern vom Zaun bricht:

»›Ich bin euch scheissegal!‹, brüllte ich hysterisch. ›Ich […] habe noch nicht mal eine Mutter, die auf mich aufpasst, oder einen Vater, der mal für mich Zeit hat. Ich habe nichts und bin immer alleine. Niemand hat mich lieb. Warum habt ihr mich überhaupt geboren? Ihr hättet doch verhüten können!‹«[116]

Mira haut von zuhause ab – und am Ende findet sie sich sogar im Spital wieder. Die Eltern sind anlässlich dieser Entwicklung der Ereignisse zwar durchaus schockiert, aber auch froh, dass nicht mehr passiert ist. Und so beginnt eine Art Familienrat: Man möchte in Zukunft mehr Zeit miteinander verbringen. Allerdings ist das gar nicht so einfach. Aber als glückliche Familie findet man am Ende einen Weg:

»Mama ging mir schon wieder auf die Nerven. Wieso musste ich immer Verständnis haben und sie nie? Aber bevor ich eine schnippische Antwort geben konnte, brummte Papa: ›So kommen wir nicht weiter, meine Damen. Ich habe einen Vorschlag. Wir halten uns von jetzt an einen Abend pro Woche frei, an dem wir gezielt zusammen essen und uns gegenseitig erzählen, was uns beschäftigt. Und wir verbringen jeden Samstag miteinander und unternehmen etwas. Na, sagen wir, jeden zweiten.‹ Wir feilschten noch eine Weile und fanden schliesslich eine Vereinbarung: Ich sollte mehr für die Schule tun und natürlich nicht mehr lügen und betrügen, dafür würden sich meine Eltern regelmässig Zeit für mich nehmen. Ausserdem handelte Mama noch heraus, dass ich mit dem Rauchen aufhöre. Sie ist eben einfach eine gute Geschäftsfrau!«

In anderen SR-Texten wird hingegen von Familiensituationen erzählt, in welchen die Eltern ihre Kinder tatsächlich vernachlässigen – und zwar ohne dass eine soziale oder wirtschaftliche Krise dafür verantwortlich gemacht werden könnte. So wie im Falle von Xhevdail in »Schlimmer geht's nimmer«[117] (Schreibcoach: Suzanne Zahnd): »Er hatte genug Geld. Seine Eltern waren steinreich und er bekam so viel Taschengeld wie er wollte. Er shoppte oft und gerne.«[118] Doch zuhause ist die Situation schwierig:

116 | SR-Nr. 10: Wolken über Honolulu. S. 24.

117 | SR-Nr. 79: Schlimmer geht's nimmer, Klasse B1a, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Suzanne Zahnd. In: Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen. S. 9-46.

118 | SR-Nr. 79: Schlimmer geht's nimmer. S. 11.

»Er war natürlich zu spät, wie immer. Das Essen stand schon dampfend auf dem Tisch und die Gäste der Eltern sahen ihn vorwurfsvoll an. Die Mutter sagte zwar nichts, aber ihr Blick war böse. Er wusste: sobald die Gäste weg sein würden, gab's wieder Streit. Streit machte Xhevdail kaputt. Er hatte dann immer ein schlechtes Gewissen und musste noch tagelang daran denken und überlegen, was er falsch gemacht hatte. Er hasste Streit.«[119]

Und auch sonst will Xhevdail nicht viel mit seinen Eltern zu tun haben: »Xhevdail log seine Eltern oft an. Sein Vater vertraute ihm ohnehin nicht, die Mutter schon. Aber Xhevdail vertraute weder seinem Vater noch seiner Mutter.«[120] Entsprechend will er am Ende auch gar nichts mehr mit ihnen zu tun haben. Er will nur eines – weg: »Xhevdail, Daniele, Mäx und Paul hatten die Nase voll von der Schule. Xhevdail hatte einen Vorschlag, nämlich dass sie alle vier in eine WG in New York ziehen sollten. [...] Jetzt mussten sie nur noch warten, bis sie 18 waren.«[121]

Auch die Eltern des Amokläufers Thomas in »Ganz werden«[122] haben keinerlei Geldprobleme. Sie sind streng und verlangen von ihrem Sohn vor allem eines: gute Schulnoten. Gleichzeitig wird Thomas in der Schule als Streber beschimpft und »von seinen Mitschülern gedemütigt [...] und bedroht und geschlagen«[123]. Er ist der einzige Schweizer in der Klasse. Seine Eltern sind einflussreich, sie haben »Beziehungen zur Schulkommission«[124] und setzen diese als Druckmittel ein, damit jener Lehrer entlassen wird, der erkannt hat, dass Thomas schwerwiegende psychische Probleme hat. Nachdem er einen Mitschüler niedergestochen hat, landet Thomas in der Psychiatrie. Seine Eltern besuchen ihn dort, und als sie ihn in der Zwangsjacke sehen und er ihnen entgegenschreit: »Ihr elenden Maden!!! Nur euretwegen bin ich hier gelandet!!! Verpisst euch!! Für euch zählten sowieso immer nur meinen Noten!!! Ich will euch nie mehr sehen, damit das klar ist!!!!!!!!!«[125], brechen sie beide in Tränen aus und sind verzweifelt: »Warum nur ihr Sohn? Sie hatten alles für ihn getan, wirklich alles.«[126] Der Erzählerkommentar dazu heißt: »Doch hatten sie das wirklich?«[127] Und der nächste Abschnitt bestätigt die in dieser Frage angedeutete Vermu-

119 | SR-Nr. 79: Schlimmer geht's nimmer. S. 11.
120 | SR-Nr. 79: Schlimmer geht's nimmer. S. 16.
121 | SR-Nr. 79: Schlimmer geht's nimmer. S. 45.
122 | SR-Nr. 54: Ganz werden, Klasse 9C Sek, Oberstufenzentrum Mett-Bözingen, Biel, Kanton Bern, 2010, Schreibcoach: Christoph Simon.
123 | SR-Nr. 54: Ganz werden. S. 19.
124 | SR-Nr. 54: Ganz werden. S. 24.
125 | SR-Nr. 54: Ganz werden. S. 29.
126 | SR-Nr. 54: Ganz werden. S. 30.
127 | SR-Nr. 54: Ganz werden. S. 30.

tung: »Thomas' Eltern besuchten ihren Jungen genau einmal in der Psychiatrie. Ob Thomas jemals wieder gesund werden wird und wieder Kontakt zu seinen Eltern haben wird, weiss niemand…«[128]

Ähnlich kaltblütig reagiert auch der Vater von June in »Stille in June«, als er am Grab seiner Tochter steht:

»Es ist natürlich sehr deprimierend, wenn man als Vater ein Kind verliert, aber ich war irgendwie auch erleichtert. Ich werde sie vermissen, aber andererseits muss ich sie auch nicht mehr schlagen und mit ihr schimpfen. Ich weiss, dass ich ein schlechter Vater war. Oder bin, aber ich wollte es ja auch nie sein. Vater, meine ich.«[129]

Die Tatsache, dass June ihren Vater im Abschiedsbrief explizit für ihr Unglück verantwortlich macht, scheint diesen nicht weiter zur berühren:

»Lieber Vater
Du bist das grösste Arschloch auf dieser Welt. Ich verfluche dich für alles, was du mir angetan hast. Wie oft bin ich weinend nach Hause gekommen und du hast mich keines Blickes gewürdigt. Ich habe dich um Hilfe gebeten, weil ich die Mobberei in der Schule nicht mehr ausgehalten habe und was hast du getan? Nichts. Du hast gelacht und gesagt, das sei mein Problem. Ich glaube, wenn meine Schulkameraden mir bis zur Tür folgen würden, um mich fertig zu machen, und du sähest es, würdest du nichts unternehmen.
Und dann die Sache mit Billy! Als ich ihn dir vorgestellt habe, hast du ihn rausgeschmissen und gesagt, einen Ausländer willst du nicht in deinem Haus haben.
Es ist doch auch mein Haus! Ich bin doch dein Kind! Aber du hast mich mal wieder geschlagen und mich im Zimmer eingeschlossen und geschrien, ich sei gar nicht deine Tochter. Und du würdest etwas unternehmen, wenn Billy noch einmal in dein Blickfeld trete.«[130]

Wie kaputt die Familie von June tatsächlich ist, wird erst im »Nachspann« wirklich deutlich. Dort wird – ähnlich wie in manchen Filmen – die Zukunft der einzelnen Figuren kurz skizziert. Hier ist im Zusammenhang mit der Zukunft von Junes Schwester April auch zu erfahren, was mit der Mutter los ist:

»Nachdem June nicht mehr hier war, kapselte sich APRIL komplett von ihrer Familie ab. Es war wie ein Riss in ihrem Leben. Der Vater war total überfordert mit der tablettensüchtigen Mutter. Schlussendlich war zu Hause nur noch Psychoterror. April verliess ihr Elternhaus. Sie wusste, dass das, was ihr und June passiert war, sie immer verfol-

128 | SR-Nr. 54: Ganz werden. S. 30.
129 | SR-Nr. 70: Stille in June. S. 51-52.
130 | SR-Nr. 70: Stille in June. S. 13.

gen würde. Nach ihrem Studium gründete sie eine Organisation, die Jugendliche unterstützt, ihren Weg zu finden, notfalls auch ohne Eltern.«[131]

5.3 *Peers* und Peergroups

»Das Formenspektrum der Gleichaltrigengruppen reicht von spontan entstehenden Gruppen, die sich nur vorübergehend treffen (zum Beispiel im Zusammenhang mit einem politischen oder kulturellen Ereignis), über beständigere Cliquen bis zu festen sozialen Gefügen und regelrechten ›Jugendbanden‹«[132], so die Definition von Hurrelmann/Quenzel, die darauf hinweisen, dass die Gleichaltrigengruppen »in der amerikanischen Forschung« als »Peergroups«[133] bezeichnet werden. Das ist vielleicht etwas vereinfacht formuliert. Erstens ist der Begriff Peergroup längst im internationalen Umfeld gebräuchlich und wird entsprechend auch im deutschsprachigen Raum verwendet, andererseits ist die Frage des »gleichen Alters« nicht der einzig relevante Faktor einer Peergroup. Wie die Pädagogin Brigitte Naudascher feststellt, die bereits 1977 mit den Begriffen *peer* und *peer group* arbeitet, ist »das Wort ›peer‹ […] altfranzösischen Ursprungs und wurde von ›per‹, später ›pair‹, abgeleitet. Es bedeutet Gleichsein, von gleichem Rang und Status sein.«[134] Und, wie Naudascher weiter ausführt, »können […] gleiches Alter und gleicher Rang weit auseinanderfallen«[135]. Das ist auch im Falle der SR-Schreibenden relevant. Diese Schüler/-innen stammen aus jenen Klassen der Pflichtschule, in denen dem Leistungsprinzip des aktuellen Schulsystems in der Schweiz entsprechend Jugendliche landen, die als bildungsfern eingestuft werden, also einen entsprechend geringen Schulerfolg aufzuweisen haben. Viele der SR-Schreibenden bringen einen sogenannten Migrationshintergrund mit. Mit gleichaltrigen Gymnasiastinnen/Gymnasiasten verbindet die jugendlichen SR-Schreibenden in der Regel deutlich weniger als mit jüngeren/älteren Schülerinnen/Schülern oder jungen Erwachsenen aus ihrem familiären Umfeld oder ihrem Wohnumfeld. Das spiegelt sich auch in den SR-Texten, in denen die Protagonistinnen/Protagonisten zwar häufig einige Jahre älter sind als die SR-Schreibenden und doch denselben gesellschaftlichen »Status« aufweisen, wie Naudascher es nannte: Sie kommen aus demselben Wohnumfeld, sie haben ähnliche Schulerfahrungen und Interessen wie die SR-Schreibenden selber.

131 | SR-Nr. 70: Stille in June. S. 58.

132 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 174-175.

133 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 174.

134 | Brigitte Naudascher (1977): Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten – Theorien – Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung. S. 13.

135 | Naudascher (1977): S. 13.

Hurrelmann/Quenzel sprechen wie gesagt konsequent von Gleichaltrigengruppen. Dabei gehen sie von festen Gruppen aus (auch wenn diese sich nur vorübergehend formieren), wobei sie nicht genauer definieren, welche Größe eine solche Gruppe hat bzw. haben kann. Betrachtet man die in den SR-Texten geschilderten Konstellationen, so besteht dort die Kerngruppe häufig aus zwei besten Freundinnen oder zwei besten Freunden, die mit anderen Jugendlichen gleichen Alters und Status interagieren. Feste größere Gruppen sind in SR-Texten selten ein Thema. Die Funktionen dieser Kleingruppen, die sich je nach Situation kurzfristig zu einer größeren Gruppe erweitern können, sind jedoch sehr ähnlich wie die von Hurrelmann/Quenzel geschilderten. Ich werde in der Folge deshalb strikt die Bezeichnung »Peergroup« verwenden, auch für Fälle, in welchen die Kerngruppe aus zwei Personen besteht und diese sich in Konfliktfällen sogar noch aufspaltet (wenn etwa eine Protagonistin/ein Protagonist sich von der besten Freundin/dem besten Freund verraten fühlt). Und ich verstehe auch die Verwendung der »Gleichaltrigengruppe« bei Hurrelmann/Quenzel im Sinne der oben erwähnten Definition von *peers* als »von gleichem Alter und Status«. Wenn es hingegen um Themen geht, die ganz allgemein für diese Altersgruppe typisch sind, die aber in den SR-Texten nicht mit einer Peergroup in einen Zusammenhang gebracht werden – etwa bei der Alltagssprache, die generell für Jugendliche derselben Altersstufe und desselben Status üblich ist –, dann werde ich einfach den Begriff *peers* verwenden.

Nach Ferchhoff entstehen heute Peergroups vor allem im Umfeld der Schule: Gleichaltrigengruppen »entstehen meist parasitär im Anschluss an die ohnehin nach Altersgruppen organisierte Schule, wirken auch dort, haben allerdings ihr Haupttätigkeitsfeld in außerschulischen Kontexten, in der Freizeit«[136]. Diese Feststellung findet sich auch in vielen SR-Texten bestätigt. Das ist vielleicht wenig überraschend, denn es liegt ja fast auf der Hand, dass, wenn eine Schulklasse gemeinsam eine Geschichte schreibt, auch von den Erfahrungen innerhalb der Schulklasse ausgegangen wird. Die wenigsten SR-Texte aber haben ihren Handlungsschwerpunkt in der Schule selber. Die Schule bildet den Rahmen, die eigentliche Handlung aber ist in die Freizeit der jugendlichen Protagonistinnen/Protagonisten verlegt, und zwar in jenen außerschulischen Kontext, auf den Eltern und Familien keinen Zugriff haben, dorthin, wo die Jugendlichen ganz unter sich sind, in den Peergroups: »Gleichaltrigengruppen treffen sich häufig außerhalb des Einzugsbereichs der Eltern, Erziehungsberechtigten und Lehrkräfte und verstehen sich ausdrücklich als nicht von Erwachsenen initiiert, geleitet und kontrolliert«[137]. Auch der Pausenhof der Schule gehört zu diesem außerschulischen Kontext und somit auch Aktionen,

136 | Wilfried Ferchhoff (2010) [1990]: Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. S. 11. Zit. nach: Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 175.

137 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 174.

die auf dem Schulgelände außerhalb der Unterrichtszeiten stattfinden, die jedoch Auswirkungen auf das Schulleben haben.

So ist »der Coop«, eine Schweizer Supermarktkette, zwar der wichtigste Treffpunkt für »die Freunde Isha, Tamara, Eli, Jan und Christian« in »8953 Dietikon City« (Schreibcoach: Renata Burckhardt), aber es gibt auch noch andere »gute Orte«: »zum Beispiel beim Schulhaus Zentral oder Lubercen. Da treffen sich die Freunde manchmal, um Fussball zu spielen oder, um ihre Ruhe zu haben. Dort stört sie niemand, keiner kommt, den sie nicht kennen. Das ist gut. Aber der Coop ist immer noch die Number One.«[138]

»Das Battle«, bei dem sich Ardita als Tänzerin mit den Rap-Künsten von Chris in »Aus Hass wird Liebe« misst, findet zwar nach der Schule, aber auf dem Schulhof statt:

»Als sie zur Eingangstür des Schulhauses herauskam, standen da sehr viele Leute, die sie noch nie zuvor gesehen hatte. Da stand Chris mit seinen Homies. Er sah gut aus. Er hatte seinen Ghettoblaster dabei, wie immer. Dazu hatte er vom Musictreff ein drahtloses Mic geholt. Sie schloss ihren iPod an den Ghettoblaster an und drückte auf Play. Da riefen schon einige Leute: ›Cooler Sound!‹«[139]

Und für Artan in »Es brennt im Schulhaus« bietet eine Schulparty die Gelegenheit, sich für die Ungerechtigkeiten, die ihm – mehrheitlich außerhalb der Schule – widerfahren sind, zu rächen:

»Artan wusste selber nicht mehr genau, wie er darauf gekommen war. Er wusste nur, dass er es tun musste. Er musste diese Party in die Luft jagen. Er musste sich wehren. Kushtrim und Miguel hatten ihn zusammengeschlagen. Julie hatte Schluss gemacht; na ja, eine Pause, das war gleichbedeutend mit Schluss, er war doch nicht blöd. Der Stress mit den Eltern. Der Stress in der Schule, der Stress im Altersheim, es war einfach zuviel.«[140]

In »Mir Psüchos« (Schreibcoach: Ruth Schweikert) wird vorgeführt, wie sich im Klassenlager Informationen unter den Jugendlichen verbreiten, bei denen es um eine Abrechnung geht, die mit der Schule nichts zu tun hat:

»WALTER: [...] Ich han gseh, dass de Stefan en Racheakt plant und zwar mit k.o-Tropfe. Ich ha s'Fläschli genau gseh. Ich weiss ned, was ich sell mache. Am beschte verzell ich's em Dave. Wenn ich nur wüsst, vo wem de Stefan die k.o-Tropfe het! Vo dir, Jan?

138 | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City. S. 6.

139 | SR-Nr. 32: Aus Hass wird Liebe, Klasse 3 Sek G, Schulhaus Feldstrasse, Zürich, 2008, Schreibcoach: Richard Reich. S. 15.

140 | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus. S. 43-44.

JAN: Ja –
[...]
WALTER: Ich fürchte, er het öppis Schlimms vor.
OTTO, JAN, IGOR: Du meinsch, er wott eus alli vergifte?!!!
WALTER: Was denn suscht. Grund gnueg hett er ja.
JAN: Jetzt isches losgange. De Walter hets am Dave gsait. De Dave saits de Katy, natürlich. D'Katy saits de Dajana. D'Dajana saits de Lynn. D'Lynn postets uf Facebook – de Stefan het kein Account bi Facebook. Das heisst, alli wüssed, wass de Stefan voret, nur er sälber het kei Ahnig, dass alli öppis wüssed.«[141]

Was diese Ausschnitte aus verschiedenen SR-Texten verbindet – neben der Tatsache, dass sich die darin beschriebenen Szenen im weiteren Umfeld der Schule abspielen –, ist, dass die jugendlichen Protagonistinnen/Protagonisten außerhalb des Einflussbereiches von Erwachsenen handeln. Sie wollen in eigener Verantwortung handeln, wollen aktiv werden, ohne dabei den Schutz von Familie und Schule in Anspruch zu nehmen. Bei diesem eigenverantwortlichen Handeln kann es schlicht um gemeinsames Abhängen vor dem Coop oder um ein Fußballspiel auf einem verlassenen Pausenplatz gehen, meist aber sind es existentielle Fragen, die hinter dem Handeln stehen: eine alles entscheidende Konfrontation, eine Verzweiflungstat, ein Racheakt.

Laut Hurrelmann/Quenzel liegt gerade im eigenverantwortlichen Handeln eine der Sozialisationsfunktionen von Peergroups: »Wegen ihrer vielfältigen Formen haben die Gleichaltrigengruppen eine wichtige Bedeutung im Sozialisationsprozess. Sie bieten Jugendlichen die Chance, Handlungskompetenzen zu entwickeln, die ihnen andernorts vorenthalten werden. Die Jugendlichen können Rollen einnehmen, die in Familie und Schule so nicht ausgeübt werden können oder dürfen.«[142]

Damit sie innerhalb der Peergroups diese Rollen einnehmen können, muss die Situation so beschaffen sein, dass die Jugendlichen auch für die Folgen, die sich aus der Übernahme dieser Rollen ergeben, die volle Verantwortung übernehmen. Hurrelmann/Quenzel: »Damit machen Jugendliche meist zum ersten Mal in ihrem Leben die Erfahrung, einen von ihnen als wichtig empfundenen sozialen Raum selbstständig zu gestalten und Verhaltensweisen auszuüben, die ihnen von den Sozialisationsinstanzen Familie und Schule verwehrt bleiben.«[143] Erst wenn es sich bei diesen Aktivitäten um Straftaten von einem gewissen Ausmaß handelt, wenn jemand dabei zu Schaden kommt bzw. kommen könnte oder wenn größerer Sachschaden entsteht, werden die erwachsenen Instanzen wie Familie, Schule, Polizei eingeschaltet. Das ist auch in SR-

141 | SR-Nr. 71: Mir Psüchos. S. 19-21.
142 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 176.
143 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 174.

Texten nicht anders. Entsprechend gibt es in einigen Texten, deren Handlungsschwerpunkt im Kontext von Gleichaltrigengruppen liegt, auch einen Punkt, an dem die Erwachsenen die Verantwortung übernehmen und die Jugendlichen entlasten.

Z. B. in »8953 Dietikon City«: Elis Bruder Andi hat in einer Disco einen Koffer voller Drogen gefunden und mit nach Hause genommen. Da er dabei beobachtet wurde, wird er kurze Zeit später mitten auf einer Party entführt, und zwar von zwei Männern, die ihm »eine Waffe an den Kopf«[144] halten. Damit hat die Eigenverantwortung der Jugendlichen, die bisher alles unter sich geregelt haben, ein Ende: Sie rufen die Polizei. Und am Ende geht nicht nur für die Jugendlichen alles gut aus, auch die Familien von Andi und seiner Freundin Isha – deren Eltern strenggläubig sind – freunden sich an.

Und in »Es brennt im Schulhaus« stellt sich Artan, der das titelgebende Feuer in der Schule gelegt hat, am Schluss freiwillig der Polizei. Er empfindet danach eine große Erleichterung, kann er sich damit doch von der Verantwortung für seine Tat entlasten:

»Kaum sassen Jeton, Julie und Artan dem jungen Polizisten gegenüber, brach es aus Artan heraus, und er erzählte alles so schnell, dass der Polizist ihn immer wieder zur Langsamkeit ermahnen musste. […] ›Und jetzt?‹ fragte Artan, nachdem er fertig war. ›Du musst das Protokoll unterschreiben‹, sagte der Polizist, ›und dann gibt es einen Prozess. Du kommst vor das Jugendstrafgericht. Zum Glück ist der Sachschaden klein, und es wurde auch niemand ernsthaft verletzt.‹ Es mag seltsam klingen, aber danach fühlte Artan sich besser als vorher.«[145]

5.3.1 Peergroups und Mobbing

»Mobbing heisst, jemanden, der unschuldig ist, runtermachen, weil er oder sie nicht angesagt oder einfach nicht beliebt ist. […] Man wird auch gemobbt, wenn man zum Beispiel lügt, schwänzt, verschiedene Affären hat, Zeug herumerzählt, oder wegen dem Aussehen. Weil er oder sie vielleicht nicht die Kleider anhat, die gerade Mode sind. Wegen dem Style, wegen der Frisur, weil einer zu dick oder zu dünn ist, keinen guten Körper hat, weil er einfach nicht gut aussieht. Also vor allem wegen Äusserlichkeiten. Oder einfach nur, weil die anderen denken, er oder sie passt nicht zu ihnen.«[146]

Diese Definition von Mobbing steht mitten in einem SR-Text, bei dem Mobbing ein Thema ist, nämlich »Jedem eine zweite Chance« (Schreibcoach: Anita Siegfried). Es ist ein Thema, das die SR-Schreibenden beschäftigt und das sie gerne

144 | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City. S. 16.
145 | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus. S. 49.
146 | SR-Nr. 88: Jedem eine zweite Chance. S. 308.

in den von ihnen verfassten Geschichten aufgreifen. Wie das Zitat zeigt, wissen viele SR-Schreibende nicht nur sehr genau, was Mobbing ist, es gelingt ihnen häufig auch sehr gut, die Dynamik eines Mobbingprozesses sehr genau abzubilden. Bereits einer der allerersten SR-Texte, der als »Hörspiel« verfasst wurde, also vor allem aus Dialogen besteht, führt Mobbing in verschiedenen Variationen vor: »Life is a bitch« (Schreibcoach: Suzanne Zahnd).

Eine der Hauptfiguren darin ist Ashley, eine Schülerin, die neu in der Klasse ist. Sie ist vorher in Amerika zur Schule gegangen. Nachdem die Lehrerin den Klassenstreber Anthony zum Nachhilfelehrer in Französisch für Ashley erklärt hat, geraten Ashley und Anthony ins Blickfeld der Mobbingexperten/-expertinnen in der Klasse, nämlich einer männlichen und einer weiblichen Peergroup. Das beginnt so:

»Paul: Hey, Ashley, hör doch mal zu! Anthony findet dich superherzig.
Ashley: Was?
Paul: Muss ich es noch 10 mal sagen?
Anthonys Gedanken: *Ich fass es nicht! Sagt der: ›Anthony findet dich super herzig?‹ Und ich stehe 5 Meter hinter Ashley. Sie muss es gehört haben! Jetzt werd ich auch noch rot! Und sie schaut mich an! Hilfe!*
Ashley: Hör nicht auf die Idioten, Anthony.
Paul: Hey, die Kleine steht auf ihn!
Nusrat: Die fette Wurst im Minirock steht auf dich. Was sagst du dazu, Anthony?
Paul: Mann, sie ist wirklich viel zu fett für den Minirock.
Claudio: Das ist Mode in Amerika. Da sind alle so fett, echt.
Alle lachen. Ashley rennt davon.
Paul: He, Ashley, bleib doch hier.
Anthony: Lasst sie doch in Ruhe, ihr Arschgeigen.
Nusrat: Anthony mag fette Ärsche – wer hätte das gedacht.
Gegröle.«[147]

Doch nicht nur die Jungs verstehen es, andere ›fertigzumachen‹, auch die Mädchen wissen sehr gut, wie das geht. Simona, die selber in Anthony verliebt ist, und den »zwei Ober-Zicken«[148] Natasha und Silvia gefällt es gar nicht, dass Ashley und Anthony sich außerhalb der Schule – für die Nachhilfestunden – treffen. Sie wissen, dass Anthony »zu fette Schminke«[149] hasst. Und da Ashley sich nie schminkt, entwickeln sie einen Plan für die bevorstehende Party. Die Szene ist überschrieben mit: »Falsche Freundinnen«:

147 | SR-Nr. 4: Life is a bitch, Klasse Sek 2B, Schulhaus Letzi, Zürich, 2006, Schreibcoach: Suzanne Zahnd. S. 6-7.
148 | SR-Nr. 4: Life is a bitch. S. 20.
149 | SR-Nr. 4: Life is a bitch. S. 21.

»Natasha: Hallo Ashley – sag mal, wir haben uns da gerade etwas überlegt.
Ashley: Ja? Was denn?
Natasha: Weisst du, Silvia und ich dachten, wir könnten dich ein wenig zurecht machen. Am Samstag. Für die Party.
Ashley: Ich schminke mich nie.
Natasha: Ist ja OK, ich finde, du siehst gut aus so, aber ich habe gehört, Anthony mag Frauen, die sich zurecht machen können.
Silvia: Verstehst du? Wenn die anderen finden: ›Wääää Anthony tanzt mit einer Hässlichen!‹ dann macht er sich zum grössten Looser.
Natasha: Das würde seinen Ruf ruinieren.
Ashley: Welchen Ruf?
Natasha: Naja, Anthony kommt ziemlich gut an bei den Frauen.
Ashley: Hmmm. OK. Ich kanns ja mal versuchen. Aber ich will nicht, dass es zu auffällig wird.
Natasha: Klar nicht.
Silvia: Ganz dezent natürlich. Magst du zu mir kommen am Samstag Nachmittag? Nati und ich machen uns bei mir bereit. Du kannst auch was zum Anziehen von mir haben.
Ashley: Naja, ich glaube da pass ich nicht ganz rein. Aber ich komm trotzdem gerne. So gegen fünf Uhr?
Silvia: OK, bis dann.
Ashley: Bis dann!«[150]

Die Mobberinnen haben mit ihrer Aktion zwar keinen Erfolg – die Jungs auf der Party sind von Ashleys Aussehen begeistert. Nusrat etwa denkt: »Wer ist dieses geile Girl? Doch nicht Ashley?? Wow, das ist Ashley! Die hat sich aber verändert. Sieht richtig scharf aus.«[151] Auch Anthony interessiert sich sehr für Ashley und tanzt mit ihr. Das wiederum erzürnt Nusrat: »He! Dieser blöde Anthony schmeisst sich voll an sie ran. Oh, nein, sie tanzt schon mit ihm! Ich muss etwas unternehmen. Wo sind Paul und Claudio?«

Gemeinsam mit Paul und Claudio setzt Nusrat einen fiesen Plan um: Anthony wird auf der Party mit Alkohol und Pillen lahmgelegt und landet bei der Polizei. Außerdem wird das Gerücht in die Welt gesetzt, Anthony habe einen Scooter geklaut, »und das mit den Taschen voller Gras«[152]. Ashley und Anthony beginnen, sich gegenseitig zu misstrauen. Aber das reicht den Mobberinnen/Mobbern immer noch nicht. Sie suchen neue Möglichkeiten: zuerst Simona, von der Ashley glaubt, sie sei ihre einzige Freundin an der neuen Schule:

150 | SR-Nr. 4: Life is a bitch. S. 22-23.
151 | SR-Nr. 4: Life is a bitch. S. 25.
152 | SR-Nr. 4: Life is a bitch. S. 37.

»Simona: Du kannst hier alle fragen. Es ist wahr. Dein Anthony ist kein Engel.
Ashley: Ich werde ihn selber fragen, was genau passiert ist.
Simona: Mach das nicht. Er wird womöglich aggressiv und schlägt dich.
Ashley: Quatsch. Das würde er nie tun. Hm. Meinst du Anthony ist wirklich so sexsüchtig, dass er es vier Wochen nicht aushält?
Simona: Naja. Er hat hier im Schulhaus schon viele Frauen gehabt. Bei mir hat er es auch versucht, aber ich wollte nicht. Naja, ich hatte jedenfalls das Gefühl, er steht auf mich.
Ashley: *Oh nein! Meine einzige Freundin und jetzt das! Der will mich nur flachlegen und vor dem ganzen Schulhaus blossstellen. Ein blöder Gangster, wieso habe ich das nicht vorher gemerkt? Aber ich liebe ihn doch.*«[153]

In »Life is a bitch« geht am Ende alles gut aus. Die Liebenden finden sich, die bösartigen Verleumdungen werden alle als solche enttarnt, und die Welt ist wieder in Ordnung. Der letzte Satz ist eine Regieanweisung: »*Hollywood Schlussmelodie*«[154].

Doch nicht immer überstehen die Jugendlichen in den SR-Texten das Mobbing so problemlos. Mobbing kann wirklich Schaden anrichten, so ist auch in der Definition von Mobbing in »Jedem eine zweite Chance« zu lesen: »Wenn man gemobbt wird, kann man psychisch krank werden, man bekommt Depressionen, spielt mit dem Gedanken, sich umzubringen, oder man beginnt mit Rauchen, Kiffen und nimmt Drogen. Man kapselt sich ein, man wird emomässig, beginnt sich zu ritzen.«[155]

Diese Einschätzungen werden auch von Hurrelmann/Quenzel bestätigt: »Der intensiven Dynamik der Gleichaltrigengruppen sind nicht alle Jugendlichen gewachsen. Wenn man als junger Mann oder junge Frau in eine untergeordnete Rolle in eine Gruppe hineingerät, kann man schnell Opfer von Hänseleien und Stigmatisierungen werden, die bis zu schweren Formen dauerhafter Aggression, übler Nachrede und Beleidigung (›Mobbing‹) führen. Die Erfahrung einer Demütigung treibt viele Jugendliche in die soziale Isolation und kann weitreichende Folgen für die weitere Persönlichkeitsentwicklung haben, von Depressionen bis hin zur Suizidgefährdung, Schulverweigerung oder zur Hinwendung zu einer kriminellen Bande (Fend 2005, S. 172).«[156]

Und ein solcher Suizidfall wird in »Stille in June« geschildert. Ausschnitte aus diesem SR-Text wurden bereits im Zusammenhang mit elterlicher Ver-

153 | SR-Nr. 4: Life is a bitch. S. 39.
154 | SR-Nr. 4: Life is a bitch. S. 64.
155 | SR-Nr. 88: Jedem eine zweite Chance. S. 308.
156 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 177-178. Helmut Fend (2005) [2000]: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe.

nachlässigung zitiert (Kapitel 5.2.5). In diesem Text wird das Mobbing nicht regelrecht in Szene gesetzt wie bei »Life is a bitch«, sondern die ganze Geschichte wird von allen Beteiligten – mit Ausnahme des Mobbingopfers June – in tagebuchartigen Passagen erzählt, und zwar im Nachhinein, als klassischer Rückblick. Entsprechend wird in diesen kurzen Texten auch ganz konventionell in der Vergangenheit erzählt. Allerdings schaffen Innenperspektive und Ich-Form auch hier eine starke Nähe zum Erzählten. Bruchstückhaft versuchen die Klassenkameradinnen/-kameraden von June, der Lehrer sowie der Vater, die Schwester und der Freund, eine Erklärung dafür zu finden, wie es so weit kommen konnte. Schon zu Beginn des SR-Textes erklärt Emma, warum sie nicht eingegriffen hat, als June gemobbt wurde.

»Mein Name ist Emma, ich bin 15 Jahre alt. Ich spreche fast nie mit June, aber unsympathisch fand ich sie nie. Ihr Style ist schon recht schräg, also ich würde niemals so herumlaufen. Ich weiss nicht mal, ob sie überhaupt Freunde hat, mal abgesehen von dieser Antonia aus der Parallelklasse. Ich hatte mir vorgenommen, dass ich June helfen würde, wenn sie das nächste Mal gemobbt wird. Also das hatte ich mir schon öfters vorgenommen. Aber jedes Mal habe ich im letzten Moment einen Rückzieher gemacht. Letzten Freitag zum Beispiel: Als ich aus der Schule kam, stand sie dort. Alleine mit ihren Mobbern. Man hat von weitem erkannt, was los ist. Sie wurde wieder mal herumgestossen und derb runter gemacht. Ich wollte wirklich eingreifen, aber dann bin ich trotzdem schweigend weiter gegangen.«[157]

Und Tim erzählt ganz offen, warum June das perfekte Mobbingopfer war, und schildert auch den Ablauf der Ereignisse aus seiner Sicht:

»Ich habe June eher als ruhige Person erlebt. Sie zog immer alleine herum und sah sehr traurig aus. Für uns war sie das perfekte Mobbingopfer. Sie war eher unsportlich und rundlich. Darum gab es auch im Turnen etwas zu lachen. Am Anfang fand ich es noch lustig, wir brachten sie oft zum Weinen, aber mit der Zeit fing ich mir an Sorgen zu machen. Sie hatte auch so Schnitte an den Armen und trennte sich immer mehr von der Gruppe ab. Am Schluss merkte sogar Max, dass etwas nicht stimmte. June fehlte immer öfter in der Schule. Am Ende kam sie gar nicht mehr.«[158]

Während also in »Stille in June« alle Beteiligten außer das Mobbingopfer selber zu Wort kommen, können wir in »Wie tausend Stiche ins Herz« Mobbing aus der Sicht eines Opfers miterleben. Der größte Teil dieses SR-Textes ist nämlich aus der Perspektive der Hauptfigur Abby erzählt. In Ich-Form und in chronologischer Abfolge schildert sie uns ihre Sorgen und Nöte – von Beginn des

157 | SR-Nr. 70: Stille in June. S. 5.
158 | SR-Nr. 70: Stille in June. S. 5.

Schuljahres bis zum Zwischenzeugnis, ein Leidensweg von mehreren Monaten, der von Einsamkeit und Verzweiflung geprägt ist. Nur die Herbstferien bieten Abby eine kurze Verschnaufpause: Ihre Freundin Toni ist zu Besuch, und kurze Zeit ist alles fast so wie früher. Doch dann, gegen Ende der Ferien, bekommt Abby nicht nur eine richtig nette und mitfühlende SMS von Austin aus ihrer Klasse, sie trifft beim gemeinsamen Shoppen mit Toni in Thun auch die anderen aus ihrer Klasse wieder:

»Wir gingen nach Thun. Aber wen sah ich dort? Natürlich Valentina mit Linda und einem gutaussehenden Typen. Sie rauchten alle. Sie lachten mich wieder einmal aus. Toni sagte nur: ›Loss ni uf die, die hei kes Niveau.‹
Ich ging weiter und wir gingen in viele verschiedene Geschäfte. Ich sah noch Austin mit Hänsel. Ganz Wilderswil war in Thun heute.
Ich ging zu Austin und sagte: ›Merci für d Nachricht.‹
Er schaute mich doof an und sagte: ›Ich ha dini Nummere gar ni, was wosch du?‹
Es brach mir das Herz und ich ging mit Toni auf das Klo in H&M und ich musste heulen wie ein Kleinkind. Ich war zerstört. Ich wollte nur noch nach Hause.
Am Samstag würde Toni wieder nach Bern gehen. Das würden also meine Ferien gewesen sein: Lesen, Reiten und Toni und ein fieser Scherz von irgendjemandem. Bald würde wieder die Schule beginnen und damit der Horror.«[159]

Erstaunliche Übereinstimmung herrscht allerdings, was die Gründe betrifft, warum zwei so unterschiedliche Figuren wie Abby und June zum Mobbingopfer werden. »Sie war eher unsportlich und rundlich«, heißt es von June, und im Kapitel, in welchem die Klasse von Abby vorgestellt wird, ist über Abby zu lesen: »Unsportlich, rundlich, eigentlich sozial.«[160]

Mit anderen Worten, es sind vor allem Äußerlichkeiten, die das Mobbing auslösen, ganz so wie in der eingangs zitierten Definition von Mobbing aus dem SR-Text »Jedem eine zweite Chance«.

Mobbing treibt seine Opfer dazu, sich abzukapseln und in sich selbst zurückzuziehen, so ist das in einer Reihe von SR-Texten nachzulesen. Es ist den jeweiligen Romanen anzumerken, dass das Thema für viele der SR-Schreibenden brisant ist, und es ist aus der Art und Weise, wie diese Vorgänge in ihren Abläufen geschildert werden – etwa an der dialogischen Form in »Life is a bitch« –, zu erkennen, dass die Jugendlichen gewisse Formen von Mobbing häufig bereits am eigenen Leib oder als Zeuginnen/Zeugen erfahren bzw. miterlebt haben. Selbst bei dem extremen Fall von »Stille in June«, bei dem es zu einem Suizidversuch und einem Todesfall als späterer Folge des Suizidversuchs

159 | SR-Nr. 100: Wie tausend Stiche ins Herz. S. 20.
160 | SR-Nr. 100: Wie tausend Stiche ins Herz. S. 16.

kommt, erzählten die Jugendlichen laut Eintrag von Schreibcoach Suzanne Zahnd von sehr persönlichen Erfahrungen:

»ich finde auch den umgangssprachlichen tonfall den wir jetzt haben gut, nicht nur hinsichtlich theateraufführung. ich empfinde die kinder als sehr ehrlich. sachen wie: ›zu 25 % war es mir egal‹ oder ›aber jetzt hat june mal wieder die volle aufmerksamkeit‹, das lässt tief blicken. ich bin froh, dass wir den ›schutzraum‹ figuren, zwischen denen sie auch switchen können – oder ich sie halt z.t. in der nachbearbeitung zwinge, zu switchen – gewählt haben. es erlaubt ihnen, sehr persönliche sachen zu schreiben, ohne sich wirklich zu exponieren.«[161]

Es gibt noch weitere SR-Texte, in welchen Mobbing ein Thema ist. In einigen davon äußert sich die Verzweiflung der gemobbten, isolierten, gedemütigten Figuren nicht in Aggressionen gegen sich selbst, sondern in nach außen gerichteten Gewalttaten. In diesen Beispielen werden Muster solcher Verzweiflungstaten, wie sie in Filmen, TV-Serien, aber auch in aktuellen Meldungen in den Nachrichten vorkommen, in den SR-Texten erkennbar. Deshalb sollen diese Beispiele auch nicht an dieser Stelle zur Sprache kommen, wo es um eine beinahe authentische Verarbeitung der eigenen Lebenswelt der SR-Schreibenden in ihren Texten geht, sondern sie gehören zu den Formen intermedialen Erzählens innerhalb von SR-Texten (vgl. Kapitel 6).

5.3.2 Peergroups und gesellschaftliche Tabus

In SR-Texten wird natürlich auch auf Schulhöfen geraucht, es wird gekifft, Alkohol getrunken und man trifft sich heimlich und missachtet ein entsprechendes Verbot der Eltern, man veranstaltet Partys, von denen die Eltern nichts wissen, man zieht heimlich Kleider an, die die Erwachsenen als zu aufreizend empfinden, und es wird schon auch mal ein Fahrrad oder gar ein Auto geklaut. In diesem Ausloten und Überschreiten von Grenzen, welche von den Erziehungsberechtigten oder auch vom Gesetz gezogen wurden, liegt eine der Funktionen, welche Hurrelmann/Quenzel Peergroups zuschreiben: »Zum Beispiel ermöglicht die Gleichaltrigengruppe trotz offizieller Verbote den Konsum von Tabak und Haschisch und den Verstoß gegen Verkehrsregeln. In der Clique kann man sich über von der Norm abweichende Kleidungs- und Konsumstile ebenso austauschen wie über Tabuthemen (etwa pornographische Darstellungen im Internet).«[162]

161 | Projektinterner Blogeintrag, öffentlich nicht zugänglich, Suzanne Zahnd, SR-Text Nr. 70: Stille in June, Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

162 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 174.

Pornographie ist in SR-Texten, die in einem der Lebenswelt der SR-Schreibenden vergleichbaren Umfeld angesiedelt sind, kaum ein Thema. Das liegt wohl auch an dem Umstand, dass die Texte im Rahmen des Schulunterrichts verfasst werden, dass also nicht nur die Schreibcoaches (die Schriftsteller/-innen) anwesend sind, sondern in der Regel auch die Lehrpersonen. In Verbindung mit einer realistischen Erzählhaltung ist das Thema Pornographie ganz offensichtlich so stark tabuisiert, dass es von den SR-Schreibenden gleich selbst zensiert wird. Etwas anders ist das in SR-Texten, die mit Versatzstücken arbeiten, die aus verschiedenen Medien stammen: In der Regel sind auch in diesen Texten keine pornographischen Inhalte zu finden, dafür aber ein provokativer Umgang mit sexistischen Parolen und Haltungen. Und genau das kann im Umfeld von SR-Projekten zu einem regelrechten Skandal führen. Dazu später mehr (vgl. Kapitel 6.7).

Offener gestaltet sich das Thematisieren des Konsums von Zigaretten, Alkohol oder Cannabis. Diese sind zwar – je nach Alter der SR-Schreibenden – gesetzlich auch verboten, werden gesellschaftlich aber ganz offensichtlich sehr viel stärker toleriert als das Konsumieren von Pornographie (im Internet oder anderswo). Jedenfalls lässt die Tatsache, dass Rauchen, Kiffen und Alkoholtrinken in SR-Texten in gewisser Regelmäßigkeit vorkommen, darauf schließen. Anders als in anderen Ländern (etwa in Deutschland) gibt es in der Schweiz auf »nationaler Ebene […] bisher keine gesetzliche Grundlage, die den Verkauf von Tabakwaren an Kinder und Jugendliche verbietet«[163]. Allerdings haben einige Kantone ein »Verbot für den Verkauf von Tabakwaren an Kinder und Jugendliche beschlossen oder schon eingeführt«[164]. In vielen Schweizer Schulen bzw. auf dem gesamten Gelände dieser Schulen gilt ein striktes Rauchverbot. Generell aber ist die Empfindung vieler Jugendlicher, etwas Verbotenes zu tun, wenn sie rauchen, in der Schweiz rein subjektiv – weil die Eltern es verbieten oder die Öffentlichkeit auf rauchende Jugendliche negativ reagiert.

Alkohol und Cannabis sind differenzierter zu betrachten. Während es in der Schweiz im Sinne eines Jugendschutzes klare gesetzlich geregelte Altersgrenzen für den Kauf und Konsum von Alkohol in der Öffentlichkeit gibt[165], ist Cannabis eine illegale Droge, das heißt, Konsum, Anbau und Handel mit Can-

163 | http://www.suchtschweiz.ch/infos-und-fakten/tabak/gesetze/jugendschutz/ (abgerufen: 16. Oktober 2014).

164 | http://www.suchtschweiz.ch/infos-und-fakten/tabak/gesetze/jugendschutz/ (abgerufen: 16. Oktober 2014).

165 | »Alkoholische Getränke wie Wein, Bier und Apfelwein sind in der Schweiz ein überall und zu fast jeder Zeit verfügbares Konsumgut, welches aber laut Gesetzgeber an Jugendliche unter 16 Jahren in der Schweiz nicht verkauft werden darf (im Tessin gar erst ab 18 Jahren). Destillierte Alkoholika wie Spirituosen, Alcopops oder Liköre dürfen in allen Kantonen erst an Jugendliche ab 18 Jahren abgegeben werden.« http://

nabis (mit einem THC-Gehalt von über einem Prozent) ist grundsätzlich gesetzlich verboten und strafbar – unabhängig vom Alter. Allerdings wird der Konsum von Cannabis in der Schweiz seit einigen Jahren in der Regel nicht mehr mit einer Anzeige geahndet, wie man auf einer Suchtpräventionswebseite nachlesen kann.[166]

Diese gesetzliche Situation spiegelt sich auch in den SR-Texten. So kommen Alkohol, Cannabis oder andere Drogen in der Regel dann vor, wenn irgendwo eine wilde Party gefeiert wird, wenn man also den üblichen Freundeskreis, die Peergroup, ausweitet, um ganz absichtlich Grenzen zu überschreiten. So, wie das etwa in »Schlimmer geht's nimmer« passiert: »Am Anfang war die Party Scheisse. [...] Die meisten standen blöd herum. Bis der Alkohol kam. Schon bald waren alle ziemlich besoffen. Ein Teil hatte auch Gras und Drogen dabei.« Es handelt sich dabei um eine Party, zu der Xhevdail einlädt, als seine Eltern verreist sind. Xhevdail ist sehr schüchtern und schmeißt diese wilde Party, weil er »cooler werden« will: »Am Wochenende würden seine Eltern wegfahren. Das war's, eine Party! Dann würden ihn alle bewundern!«[167]

Auch Elmirand in »Das Liebeschaos« (Schreibcoach: Suzanne Zahnd) veranstaltet eine Party, um vor den anderen cool zu wirken und um Liranda zu gefallen. Auch er hat ein Popularitätsproblem unter seinen Mitschülerinnen/Mitschülern:

»ELMIRAND: Habt ihr am Samstag schon was vor?
SCHÜLER 1: Ja, aber nicht mit dir.
TIM: Wieso, was läuft?
ELMIRAND: Ich schmeiss eine Party.
SCHÜLER 2: Kindergeburtstag, oder was?
ELMIRAND: Hey, das gibt die Party des Jahres!
SCHÜLER 3: Hast du sturmfrei oder sind deine Alten auch eingeladen?
ELMIRAND: Wofür hältst du mich?
SCHÜLER2: Für ein Muttersöhnchen.

www.suchtschweiz.ch/infos-und-fakten/alkohol/jugendliche/jugendschutz/ (abgerufen: 16. Oktober 2014).

166 | »Cannabiskonsum bei Erwachsenen führt seit Oktober 2013 nicht mehr zu einer Anzeige, sondern wird über das Ordnungsbussensystem geahndet, sofern die Person nicht mehr als 10 g Cannabis mit sich führt. Wenn die Polizei Minderjährige beim Kiffen erwischt, werden in der Regel die Eltern und die Jugendanwaltschaft benachrichtigt. Die Praxis ist von Kanton zu Kanton unterschiedlich. Oft werden Kontakte zu Suchtberatungsstellen angeordnet und Bussen verhängt.« http://www.suchtschweiz.ch/fileadmin/user_upload/DocUpload/Fragen_Antworten_Cannabis.pdf (abgerufen: 16. Oktober 2014).

167 | SR-Nr. 79: Schlimmer geht's nimmer. S. 12.

TIM: Sagt grad der Richtige.
ELMIRAND: Ich hab einen DJ organisiert. Das wird voll krass und wild. Wir können die ganze Nacht durchfeiern.
[...]
LIRANDA: Welcher DJ nochmal?
ELMIRAND: DJ Benny Benassi.
TINA: Benny Benassi, der ist so geil!
LIRANDA: Dann komm ich vielleicht auch.«[168]

Auf der Party muss er sich dann aber Mut antrinken, um sich an Liranda heranzumachen:

»Laute Musik. Die Party von Elmirand ist voll im Schwung. Tim tanzt mit zwei Mädchen gleichzeitig. Elmirand sitzt alleine auf einem Stuhl bei der Bar, trinkt ein Glas Wodka und schaut neidisch zu Tim rüber, dann zu Liranda. Er trinkt noch ein Glas Wodka. Elmirand ist ziemlich betrunken. Er geht mit besoffenen Schritten zu Liranda.«[169]

Alkohol als Mittel, um im Kreis der Freundinnen/Freunde mal so richtig über die Stränge zu hauen, ist aber keineswegs nur Sache der jungen Männer. Im Gegenteil: In einigen Fällen sind die männlichen Protagonisten Muslime und trinken strikt keinen Alkohol, ganz im Gegensatz zu den Mädchen, die ihnen gefallen. So erzählt Lirije, eine der Protagonistinnen in »8302 Terminal« (Schreibcoach: Suzanne Zahnd):

»Alexa hatte sich auch aufgebretzelt und wir fuhren mit der S-Bahn nach Zürich. Im Hauptbahnhof kauften wir Cramel Vodka. Wir waren beide der Meinung, dass Alkohol in den Clubs zu teuer war. Wir tranken die Drinks in der Bahnhofshalle und Alexa ging gleich noch mal in den Laden rein und kam mit zwei ›Absolut Bling Bling‹ wieder heraus. Den exten wir. Danach kaufte Alexa noch ein drittes Mal ein und wir gingen an den See und nuckelten an den Flaschen.«[170]

Ganz anders Michi und Agron, zwei Jungs, die die beiden Mädchen in einem Club treffen: »Als wir den Club betraten, sahen wir als Erstes Lirije. Sie sass mit

---

168 | SR-Nr. 33: Das Liebeschaos, Klasse R2a, Burghaldenschulhaus, Rorschach, Kanton St. Gallen, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Suzanne Zahnd. In: SR-Doppelheft Nr. 33/34. S. 4.
169 | SR-Nr. 33: Das Liebeschaos. S. 12.
170 | SR-Nr. 14: 8302 Terminal, Klasse Sek B/C 2, Schulhaus Oberstufe Nägelimoss, Kloten, Kanton Zürich, 2007, Schreibcoach: Suzanne Zahnd. S. 32-33.

einem anderen Mädchen in einem der Sofas. Vielmehr lagen sie halb. Die zwei waren total dicht. Agron und ich waren hingegen wie immer topfnüchtern.«[171]

Das Trinken von Alkohol – zumindest ab einer gewissen Menge – wird also durchaus als Ausnahme angesehen, aus der im schlimmsten Fall auch große Nachteile erwachsen können. Aber es ist attraktiv, es ist etwas ›Krasses‹, etwas, was neue Erfahrungen bringt, die im geordneten Umfeld der Erwachsenen nicht möglich sind, so wie in »Wie im echten Leben«:

»Hansinee: Wir haben kürzlich auch was Krasses gemacht. Ich war auf einer Geburtstagsparty. Von dort sind wir mit zwei Flaschen Wodka, Fanta, Bluebeer, Chips und Zigaretten raus zu einem guten Platz im Wald gegangen. Dort haben wir getrunken. Am Anfang habe ich mich zurückgehalten, dann habe ich auch angefangen. Wir haben uns so betrunken, dass wir nicht mehr geradeaus gehen konnten. Wir fanden den Rückweg nicht mehr, es regnete und wir sind zwei Stunden lang im Wald herumgeirrt. Es war ein Horror. Am nächsten Morgen hatte ich so starke Kopfschmerzen. Und meine Kollegin erzählte, sie habe drei Mal erbrechen müssen.«[172]

Neben dem Alkohol ist natürlich auch Rauchen und Kiffen ein Thema. In »Ein schlechter Scherz« gibt es in der Nähe der Schule ein Mäuerchen, wo man sich vor der Schule noch trifft: »Chris ist am Rauchen« und sagt zu Klaus:

»›Ich hab schon um sieben Uhr morgens mit Beni hier abgemacht. Als ich da ankomme, ist alles völlig leer. Weisst du noch? Früher war die Mauer von vorne bis hinten total voll. Jetzt ist niemand mehr da. Alle Raucher und Kiffer sind weg, kamen aus der Schule. Alle ausser mir. Ich nahm dann meinen Blunt hervor und machte mir eine schöne Mischung und schraubte mir den Blunt. Als Beni endlich da war, rauchten wir noch einen J und redeten.‹«[173]

Und natürlich gibt es auch SR-Texte, in denen ›gesprayt‹ wird, nachts oder zumindest, »bevor der Schulwart aufwacht«[174] – und natürlich in der Gruppe. In »Gertrud Fischer †« steht eine solche nächtliche Sprayaktion im Zentrum des Geschehens, in das auch die Polizei eingeschaltet wird. Solche Übertretungen können in einem SR-Text dann schon einmal als Rap daherkommen.

171 | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 33.

172 | SR-Nr. 59: Wie im echten Leben. Klasse 3B, Sekundarschulhaus Spitz, Kloten, Kanton Zürich, Schuljahr 2009/10, Schreibcoach: Renata Burckhardt. In: SR-Doppelheft Nr. 59/60. S. 19.

173 | SR-Nr. 48: Ein schlechter Scherz. S. 8.

174 | SR-Nr. 43: Gertrud Fischer †. S. 31.

»*Natalie, Julia, Diogo, Nico, Elia:*
Mir alle ghöre zu de Gang 3 b,
ihr händ eus sicher scho mol gseh,
wemmer sprayed i de Nacht
bevor de Schulabwart aufwacht,
wemmer Musig lose i de Pause,
kiffe oder rauche –.
Denn goht d Poscht ab.«[175]

Doch auch sonst kommen die Jugendlichen in Gesellschaft ihrer *peers* schon mal auf die Idee, etwas zu tun, was eigentlich verboten ist. Und dann wird abgehauen. Das ist der eigentliche Spaß:

»Im Zug nach Zürich kratzen Tamara, Eli und Isha in die Fenster und Sitze ihre Namen, bis ein Kontrolleur kommt und Tamara ›Rennt, rennt‹ schreit. In Zürich springen sie alle raus, der Kontrolleur rennt hinter ihnen her, bis sie in die Bahnhofstrasse abbiegen. Puh. Sie schwitzen, es ist heiss – da ist die Lust auf ein Eis gross. In der Migros Sihlcity stecken sie ihre Köpfe in eine grosse Tiefkühltruhe, logisch, dass Eli hineinfällt, typisch! Sie liegt mitten im Eis, sie deckt sich mit dem Eis zu und veranstaltet ein Riesenchaos, bis ein Mitarbeiter der Migros kommt und sie wieder alle losrennen müssen.«[176]

Und man macht sich ganz grundlegend Gedanken darüber, wie es mit Freiheiten und Verboten für Jugendliche bestellt ist:

»Riccardo: Und man sollte den Jugendlichen in Zürich und Ghettos mehr Freiheiten lassen! Damit meine ich gezielt die Polizei. Sie führt immer mehr Gesetze ein bei Dingen, die mal legal waren und die es heute nicht mehr sind. Sie gibt Bussen, die nicht nötig wären. Wenn man irgendwo mit Kollegen rumhängt, wo man nicht rumhängen sollte, könnte die Polizei sagen: ›Es ist verboten hier zu sein.‹ Sie könnte uns einfach wegschicken. Die Polizisten aber machen aus den kleinsten Problemen halbe Gerichtsverhandlungen. Sie wollen die Grössten spielen und machen bei uns Jugendlichen härtere Kontrollen als bei normalen Passanten. Teilweise aber brechen sie dann selber die Gesetze. Sie entwenden einem beispielsweise das Weed und verrauchen es selber.«[177]

Gesellschaftliche Tabus und ihre Überschreitung, deren Darstellung sich bei diesen Beispielen sehr nahe an der lebensweltlichen Realität der Jugendlichen orientiert, haben eine völlig andere Funktion, wenn sie in SR-Texten im Rahmen intermedialer Erzählformen thematisiert werden. Denn wenn mit media-

175 | SR-Nr. 43: Gertrud Fischer †. S. 31.
176 | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City. S. 12.
177 | SR-Nr. 59: Wie im echten Leben. S. 17.

len Versatzstücken gearbeitet wird, wenn nicht eine lebensweltlich orientierte Darstellung, sondern das Spiel mit dem medialen Wissen im Zentrum steht, ist es viel einfacher, auch mit teils zugespitzten Klischees zu operieren und deren Wirkung bei sich, den Mitschreibenden, bei den Schreibcoaches und einer potentiellen Leserschaft auszuprobieren. Entsprechend wird das Überschreiten gesellschaftlicher Tabus in diesem Zusammenhang nicht nur thematisiert, sondern es kann dort auch viel Platz einnehmen.

5.3.3 *Peers:* Die gleiche Sprache sprechen – und schreiben

Ein Grund dafür, warum es für die jugendlichen SR-Schreibenden so interessant sein kann, die Handlung ins Umfeld ihrer Peergroup zu verlegen, liegt auch daran, dass ihnen nicht nur der Umgangston innerhalb einer Gruppe vertraut ist, sondern dass sich die Art und Weise, wie Gespräche unter Gleichaltrigen ablaufen oder Konflikte ausgetragen werden, deutlich von der Kommunikation von und mit Erwachsenen unterscheiden. Gleichaltrige sind untereinander häufig absolut nicht zimperlich. Hurrelmann/Quenzel haben eine Erklärung dafür: »Gleichaltrige haben keine Erziehungs- und Betreuungsverantwortung, sodass ihre Reaktionen häufig natürlicher und weniger rücksichtsvoll als die der Eltern sind.«[178]

Wenn es nun in SR-Texten darum geht, den Umgangston von Peergroups in Dialogform einzufangen, kommt häufig die Mundart ins Spiel, also die Mündlichkeit, die ja in der Deutschschweiz auch in der geschriebenen Sprache, etwa in SMS-Dialogen verwendet wird – auch von Erwachsenen notabene. Hier zwei Beispiele aus »Kebab & Fondue« (Schreibcoach: Guy Krneta) und aus »Die zwei Königskinder von Oetwil« (Schreibcoach: Richard Reich):

»SHAINAA: 14.52
man mark!! du uere arsh!! i ha gmeint du bish e nätte!! abr jez wo de weish ds ig usländerin bi shribsh mer nümme oder was?? du bish eifch komish!!
MARK: 15.20
ja oke es duet mer leid!! es figge mi sowiso immer aui ahh ds i gäge uslander bi!
SHAINAA: 15.21
ja i ou!!
MARK: 15.24
oke es duet mer leid
SHAINAA: 15.30
entshuldigung angenommen.. vo wo chunnsh du?
MARK: 15.33
vor shwiz!!.. nd e heufti vo bosnie -.-

178 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 176.

SHAINAA: 15.36
du uere spasst!! du bish so komish!! hesh öppis gege usländer abr bish seuber eine!! uere komish man!! -.-.-.-.- bish ou so ne moslem?? i hasse ds wen si so gebätt id mikrofon spreche!! ds ish so pinlech!! nd i gloube a gott nd nid allah!! sry
MARK: 15.40
ja abr i bi hie gebore!! i bi sit 20 Jahr hie ir shwiz wöu ig hie gebore bi!! nd die dörfe de gloube ha wo sie wei!! okee mini familie ish moslem nd i finges sheisse!!
SHAINAA: 15.44
was du bish 20i????
MARK: 15.50
wiso wie aut bish du??
SHAINAA: 15.55
MARK: 15.56
sheiss egau machts der öpis somne aute sack zshribe?[179]

»Und jetzt erzählt Maria auch noch den ganzen Rest der Geschichte: die Sache mit Lula und dem geklauten Handy. Die Sache mit dem Fenster und dem Sturz. Und die Sache mit der Katze ohne Namen, die schon neunmal gestorben ist, aber immer noch lebt.

BRUNO: Und ich han gmeint, du hegsch mich verarscht!
MARIA: Und was isch mit dinere SMS, wott d gschribe hesch, dass du mich nieme wotsch gseh?!?
BRUNO: De Lula het mich zwunge.
MARIA: Söll ich das glaube?
BRUNO: Ja, lueg doch mini blau gschwullene Auge a!
MARIA: Oh, das tuet mer leid. Er isch halt so.
BRUNO: Ich han dir da öppis mitbracht!

Er gibt ihr die weisse Rose.

MARIA: Oh, die isch aber schön! Merci vill mal!
BRUNO: Easy.«[180]

Die schriftliche Form der alltäglich verwendeten mündlichen Sprache – sei es als Dialog oder SMS-Dialog – wird auch noch im Kapitel 6 zu den Formen intermedialen Erzählens ein Thema sein.

179 | SR-Nr. 56: Kebab & Fondue. S. 32.
180 | SR-Nr. 25: Die zwei Königskinder von Oetwil, 8 Klassen Sek, Schulhaus Breiti, Oetwil am See, Kanton Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Richard Reich. In: SR-Doppelheft Nr. 24/25. S. 49-50.

5.3.4 *Peers* und Styling

»In der Regel sind die Eltern die ›Karriere- und Finanzberater‹, die Gleichaltrigen die ›Freizeit- und Stilberater‹. Die Eltern sind das soziale Modell für die großen Linien der künftigen Lebensführung, die Gleichaltrigen für die Gestaltung des Alltags«[181], heißt es bei Hurrelmann/Quenzel. Die Eltern als Karriere- und Finanzberater sind in SR-Texten kaum zu finden. Hin und wieder wird erwähnt, dass die Eltern den jugendlichen Protagonistinnen/Protagonisten Taschengeld geben, auch dass sie sie ermahnen, für die Schule zu lernen, kommt immer mal wieder am Rande vor. Doch da die Geschichten in der Regel auf Aktivitäten in der Freizeit, also außerhalb von Schule und Elternhaus, konzentriert sind, ist der Einfluss der Gleichaltrigen auf die Hauptfiguren innerhalb der Schulhausromane deutlich stärker. Dabei geht es natürlich um Freizeitaktivitäten – wie etwa die oben erwähnten Partys. Dazu kommen aber auch noch andere: Man spielt Fußball zusammen (z.B. in »Es brennt im Schulhaus«[182]), man geht gemeinsam shoppen (wie z. B. in »Wie tausend Stiche ins Herz«[183]), man treibt sich einfach gemeinsam in der Stadt herum (wie z. B. in »8953 Dietikon-City«[184]).

›Style‹ – gemeint sind hier der Kleiderstil sowie Frisur und Make-up – ist für die Protagonistinnen/Protagonisten vieler SR-Texte enorm wichtig. Das wurde schon im Kapitel über das Mobbing sehr deutlich (vgl. 5.3.1), wo als Auslöser für Mobbing vor allem Äußerlichkeiten genannt wurden – u. a. auch der Kleiderstil. Meist entscheiden die Figuren für sich allein, wie sie sich – am Morgen für die Schule oder am Abend für die Party – stylen wollen.

Bei Eli in »8953 Dietikon City« sind es vor allem die Haare, die sie am Morgen beschäftigen: »Eli verzieht sich ins Bad und macht ihre Frisur. Sie will, dass es vorne total glatt ist, obwohl sie gelockte Haare hat. Sie steckt sich Brillanten ins Haar, natürlich nicht echte.«[185] Und auch Christian, der zur selben Peergroup wie Eli gehört, ist äußerst stilbewusst: »Christian ist ein lustiger Typ, auch hilfsbereit, er hat blaugrüne Augen und eine Housefrisur, also schwarze Haare oben und lange blonde hinten. Er stylt sich gut, mit zerrissenen Hosen und natürlich fehlen seine Nikeschuhe mit Federn nie.«[186]

---

181 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 179.
182 | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus. S. 35-36.
183 | SR-Nr. 100: Wie tausend Stiche ins Herz. S. 20.
184 | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City. S. 12.
185 | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City. S. 2.
186 | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City. S. 5.

Viele der weiblichen Figuren der SR-Texte mögen »Kleider nach der neuesten Mode«[187] oder aber »Markenkleider«, »so sexy wie möglich«[188]. Andere hingegen kleiden sich »nicht besonders modisch, Jeans und T-Shirt oder Schlabberpullis«[189]. Das gehört alles noch zum üblichen Styling, damit unterscheiden sich die Figuren noch nicht prinzipiell voneinander. Kommt eines der Mädchen aber aus einem »reichen Elternhaus«, ändert sich nicht nur der Style, sondern es kommen auch Elemente dazu, die aus VIP-Magazinen stammen und auf so manchen Promi zutreffen:

»Sie hat ein kleines, hässliches Hündchen, das auf dem Kopf eine rosa Schleife trägt. Sie schminkt sie dauernd. Sie mag Tussi-Kleider, ihre Lieblingsfarbe ist Rosa. Sie trägt oft Stöckelschuhe, gibt viel Geld für Klamotten aus. In der Garage steht ein pinkfarbenes Cabriolet. Sehnsüchtig wartet sie auf den Moment, wo sie den Führerschein machen kann.«[190]

Diese Beschreibung erinnert nicht nur an die Vorzeigepromifigur der Paris Hilton und ihr Hündchen Tinkerbell, die jahrelang fast täglich in den Medien zu finden waren. Auch so manche TV-Serie, in der es um Schöne und Reiche geht, findet hier ihren Niederschlag. In solchen Szenen verlassen die SR-Schreibenden ihre eigene reale Lebenswelt und schöpfen aus dem Repertoire an Informationen aus ihrer reichen medialen Erfahrung. Dieses Zitat markiert entsprechend wieder einen Übergang zu Formen intermedialen Erzählens, wie man ihn häufig in SR-Texten findet.

Es gibt allerdings tatsächlich auch Beispiele von SR-Texten, in welchen *peers* sich ganz aktiv als Stilberater/-innen betätigen, wie das von Hurrelmann/Quenzel angedeutet wurde. So hilft Silvia in »Freundschaft, Liebe und Eifersucht« (Schreibcoach: Suzanne Zahnd) der burschikosen Xenia, sich etwas weiblicher zu stylen, um bei dem Jungen, in den sie verliebt ist, bessere Chancen zu haben:

»›Ach komm‹, sagte Silvia aufmunternd, ›jetzt gehen wir erst mal shoppen und dann style ich dich mal ordentlich auf. Du bist nämlich eine sehr schöne Frau, aber in deinen Sackklamotten sieht man das ja nicht. Los, gehn wir.‹
Xenia kannte sich selber kaum wieder. Sie probierte tausend Hosen, Blusen, Pullover und so weiter und Silvia gab fröhlich Kommentare dazu. Schliesslich kaufte sich Xenia

187 | SR-Nr. 18: Im Paradies ist die Hölle los, Klasse 2. Sek B2A, Sekundarschule Dielsdorf, Kanton Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Anita Siegfried. In: SR-Doppelheft Nr. 17/18. S. 2.

188 | SR-Nr. 18: Im Paradies ist die Hölle los. S. 2.

189 | SR-Nr. 18: Im Paradies ist die Hölle los. S. 3.

190 | SR-Nr. 18: Im Paradies ist die Hölle los. S. 1.

eine superenge Röhrchenjeans, dazu eine lange, schwarze Bluse mit grauen Längsstreifen, die ihre Speckröllchen kaschierte. Passend dazu gab es auch noch schwarze Stiefel und eine ebenfalls schwarze, elegante Jacke. Danach waren die beiden ganz ausgelassen, obwohl beide kein Geld mehr in der Tasche hatten.«[191]

Und dann kommt der Moment, in dem Xenia ihr neues Styling auch vorführt:

»Am Mittwochmorgen stand Xenia eine halbe Stunde früher auf und machte sich für die Schule fertig. Sie zog die neuen Klamotten an und betrachtete sich im Spiegel. Sie war sehr unschlüssig, ob das wirklich zu ihr passte. Aber dann gab sie sich einen Schubs und machte sich richtig hübsch mit cooler Frisur und allem und wurde richtig aufgeregt dabei.«[192]

Und die Wirkung ist dann auch ganz so, wie Xenia sie sich erträumt hat:

»Als sie ins Schulzimmer zurückkamen, lag ein Zettel auf Xenias Platz. Sie öffnete es und schaute Sven an. Er errötete ein wenig. Auf dem Zettelchen war mit einem Filzstift geschrieben: ›Du siehst echt hübsch aus in deinen neuen Klamotten.‹ Xenia war im Glück. Ich muss unbedingt meinen Schrank komplett ausräumen und alles neu kaufen. Sie wollte unbedingt, dass Sven sie weiterhin so attraktiv fand.«[193]

In »Es brennt im Schulhaus« findet eine große Schulparty statt, bei der alle sich von ihrer besten Seite zeigen wollen. So auch Mia, Julies beste Freundin, die weiß, dass Julie Liebeskummer hat. Styling kann auch einfach eine gute Ablenkung sein:

»Plötzlich stiegen Julie Tränen in die Augen. Sie klaubte ein Taschentuch aus der Gesässtasche ihrer Jeans und wischte die Tränen weg. Um ein Haar wäre sie dabei von der Leiter gefallen. Umbrella war ihr Lied; damals, als Artan und sie sich zum ersten Mal geküsst hatten, war dieser Song im Radio gelaufen ... Mia schien nichts davon zu bemerken. ›Julie!‹, rief sie, ›Julie, du musst mit mir unbedingt mein Outfit aussuchen kommen! Und zwar heute noch, sonst dreh ich durch!‹ Julie seufzte. Irgendwie schienen alle zu spinnen so kurz vor der Party.«[194]

Sich gegenseitig Kleider auszuleihen, gehört offenbar zu einer der wesentlichen Pflichten einer bf, einer besten Freundin. In »Heute Freunde, morgen Feinde« (Schreibcoach: Christoph Simon) sind diese Pflichten sogar in einem sogenann-

191 | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 26-27.
192 | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 32.
193 | SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht. S. 32-33.
194 | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus. S. 42.

ten Frauenkodex festgelegt: »Die beste Freundin leiht dir Kleider und es spielt keine Rolle, wann die du Kleider zurückgibst.«[195]

Von diesem Recht macht auch Anastasia gerne Gebrauch, als sie sich für eine Verabredung vorbereitet:

»Marc und Anastasia trafen um 19 Uhr im Hotel ein, sie trug ein auffälliges Kleid mit Swarovski Steinchen. Aus der Sporttasche hatte sie sich von Tamara eine Calvin-Klein-Unterhose geliehen – so musste sie nicht noch in die Stadt und coole Wäsche besorgen. (Das Gute an einer besten Freundin war, dass man sie nicht extra fragen musste, wenn man etwas ausleihen wollte, und es pressierte auch nicht mit dem Zurückgeben der geliehenen Kleider.)«[196]

Doch nicht nur die Mädchenfiguren in SR-Texten nehmen sich viel Zeit für ihr Styling. Auch für einige Jungs kann das recht zeitraubend sein, wie Michi aus »8302 Terminal« berichtet:

»Ich möchte einzigartig sein. Deshalb kleide ich mich auch nicht so wie die meisten meiner Freunde. Die tragen fast alle ›Jugostyle‹, das heisst weisse Schuhe, blaue Jeans und ein passendes Oberteil, meistens ein weisses T-Shirt. In der Regel tragen sie auch massive Gold- oder Silberketten.
Ich versuche, einen ganz eigenen Style zu haben. Mein Lieblings-T-Shirt ist zum Beispiel rosa und ich probiere oft ziemlich lange Kleider an. Wenn es nicht passt, dann leg ich die Sachen in den Schrank zurück und suche mir was Neues. Das kann länger gehen. Ebenso, wenn ich meine Frisur style. Ich hab so eine House-Frisur, ziemlich hoch. Gibt ein wenig Arbeit, sieht aber voll cool aus.«[197]

Generell ist es für die SR-Schreibenden von großer Bedeutung, wie die Figuren, die sie in den SR-Texten schaffen, aussehen: Haare, Figur, Styling. Zuerst, so scheint es, muss das Styling der Figuren definiert sein, dann kann eine Geschichte so richtig beginnen. Deshalb stehen in einer Reihe von SR-Texten die Beschreibungen der Figuren auch ganz am Anfang, als eine Art Einführung. Die folgenden Beispiele sollen das abschließend illustrieren. Zuerst zwei Figuren aus »Der geheimnisvolle Diamant«:

»LISA ist 14 Jahre alt. Sie hat strahlend grüne Augen und trägt immer eine Kette mit einem grünen Stein. Ihr Haar ist schokoladebraun und sie hat die gleiche Frisur wie Rihanna. Sie ist 1,65 m gross, schlank und sehr beweglich.

---

195 | SR-Nr. 78: Heute Freunde, morgen Feinde, Klasse GE3A, BVS BFF Berufs-, Fach- und Fortbildungsschulen Bern, 2012, Schreibcoach: Christoph Simon. S. 9.
196 | SR-Nr. 78: Heute Freunde, morgen Feinde. S. 5.
197 | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 2.

[...]
FABRIZIO ist ein Emo. Er ist schon 15 Jahre alt. Er kann sehr gut schreiben, Geschichten, Lieder und sogar Poesien. Er hat schwarze Haare, schwarze Fingernägel, schwarz geschminkte Augen und trägt schwarze Kleider. Er hat 3 Piercings in seiner Unterlippe und trägt um den Hals eine Silberkette mit einem Kreuz.«[198]

Die vier »Hauptpersonen« aus »Linda über den Wolken« (Schreibcoach: Dragica Rajcic):

»ARLINDA: Sie hat lange, schwarze Haare bis an die Taille und stark glänzende blaue Augen. Sie trägt meistens Röhrenjeans oder Leggins. Sie liebt Taschen und Schuhe. Sie hat volle Lippen und trägt immer dicke Gürtel an den Hüften. Arlinda hat die perfekte Figur, schöne regelmässige Zähne, einen straffen Bauch mit Bauchpearcing.
CHRISTINA: Sie hat lange, braune Haare und dunkelbraune Augen. Sie ist mittelgross und sie trägt einfache Sachen, die ihr gefallen, z. B. Jeans und Trägershirt. Sie hat ein Nasenpiercing und eine sexy Figur.
JOHN: Er hat aufgestellte braune, kurze Haare, braune Augen. Er ist gross und trägt meistens verschiedene Markenkleider: Hosen von G-Star und so weiter. Er hat ein Six-Pack.
RAY: Er hat auf die Seiten gekämmte, schwarze Haare, grüne Augen. Er ist athletisch gebaut.«[199]

5.3.5 *Peers* und *doing gender*

In den bisherigen Ausführungen und Textausschnitten zu den Peergroups hat sich bereits die Tendenz abgezeichnet, dass es in den im Rahmen der einzelnen SR-Texte thematisierten Problemen und Situationen vielfach um das Ausloten – heterosexueller – Geschlechteridentitäten geht: Welches Mädchen, welcher Junge wird als cool empfunden und warum? Wer verliebt sich in wen? Wann sieht ein Mädchen/ein Junge ›heiß‹ oder ›scharf‹ aus? Wie stylt man sich, um bei den Vertreterinnen/Vertretern des jeweils anderen Geschlechts möglichst gut anzukommen? Etc.

Selbstverständlich gehört die Auseinandersetzung mit den Pflichten und Verboten, die Mädchen innerhalb der Familie auferlegt werden, zu diesem Thema. Davon zeugen auch die im Abschnitt zur Familie zitierten Passagen aus SR-Texten, in welchen Protagonistinnen zuhause die Mutter bei der Hausarbeit unterstützen müssen, auf ihre kleinen Geschwister aufpassen etc., während die Brüder die Rolle des Aufpassers übernehmen können, der die Schwester überwacht. Wie man in verschiedenen Textauszügen zu den unterschiedlichen Bereichen der Lebenswelt Jugendlicher erkennen kann, werden diese *Gender*-Zu-

198 | SR-Nr. 22: Der geheimnisvolle Diamant. S. 1-2.

199 | SR-Nr. 76: Linda über den Wolken. S. 1.

ordnungen in SR-Texten häufig mit dem Ziel thematisiert, solche Praktiken zu diskutieren und eine Lösung innerhalb der Geschichte anzustreben (indem die Mutter am Ende der Tochter mehr Freiheiten lässt oder Bruder und Schwester sich schließlich auf Augenhöhe begegnen). In diesen Fällen geht es um eine kritische Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen, welche den jugendlichen Protagonistinnen/Protagonisten von der Familie zugeschrieben werden. Wie Hurrelmann/Quenzel feststellen, ist die Lebensphase »Jugend« grundsätzlich durch den »Erwerb von Geschlechterrollen« gekennzeichnet. Sie betonen, dass es sich dabei nicht um festgeschriebene Rollen handle, sondern um eine »Sammelkategorie verschiedener Ansätze«, »die sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Determinanten der Persönlichkeitsentwicklung aufnimmt und sie auf die Geschlechterzugehörigkeit«[200] ausrichtet. Die Ausführungen von Hurrelmann/Quenzel zu diesem Thema muten insgesamt etwas antiquiert an, entsprechend wird im Kapitel »Jugend als Erwerb von Geschlechtsrollen« die Vorstellung eines *doing gender* vorgestellt (sie verwenden diesen Begriff allerdings nicht), das rein auf Konformität ausgerichtet verstanden werden muss. Hurrelmann/Quenzel verweisen dabei jedoch durchaus auf ein »Wechselverhältnis« der jeweiligen individuellen »Anlagen« (damit sind körperliche wie psychologische gemeint) mit »der sozialen und physischen Umwelt«, im Rahmen dessen »Weiblichkeit und Männlichkeit [...] gelebt und gewissermaßen auch individuell hergestellt«[201] werden.

Der Begriff und das Konzept des *doing gender* stammt von Candice West und Don H. Zimmermann und wurde im 1987 publizierten gleichnamigen Artikel der beiden in der Zeitschrift »Gender & Society« entwickelt.[202] Zwanzig Jahre später schreibt Francine M. Deutsch in derselben Zeitschrift den Aufsatz »Undoing gender«[203] und bezieht sich darin auf West/Zimmermann: »›Doing

200 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 84.

201 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 84.

202 | Candice West/Don H. Zimmermann (1987): Doing Gender. In: Gender & Society 2 (1987). S. 125-151.

203 | Natürlich wird der Begriff »Undoing gender« mehrheitlich auf Judith Butlers gleichnamiges Buch bezogen. Butler beschäftigt sich darin vorrangig mit der Frage, in welchen Einzelfällen *doing gender*, also die Erfüllung einer normativen Konzeption von *gender*, nicht möglich ist ohne einen massiven Nachteil für die eigene Persönlichkeit. Und sie stellt sich weiter die Frage, ob und wie es in solchen Fällen von Vorteil sein kann, »to undo gender«: »Equally, however, the essays are about the experience of becoming undone in both good and bad ways. Sometimes a normative conception of gender can undo one's personhood, undermining the capacity to persevere in a livable life. Other times, the experience of a normative restriction becoming undone can undo a prior conception of who one is only to inaugurate a relatively newer one that has greater livability as its aim.« Auch Deutsch ist sich dieser Parallele in der Begrifflichkeit bewusst, be-

gender‹ alerted us to the taken-for-granted expressions of difference that appear natural but are not. These differences must be continually reconstructed to maintain the appearance of naturalness«. Und sie fährt fort: »Doing gender has become a theory of conformity and gender conventionality, albeit of multiple forms of conventionality.«[204] Deutsch betont also, dass die Erforschung des Prinzips des *doing gender* mehrheitlich vor allem im Hinblick auf den Status quo bestehender Geschlechterdifferenzen ausgerichtet sei, also auf jene Funktionen des *doing gender*, die vorführen, wie stark Konventionen im Rahmen alltäglicher Interaktionen auf das Bestehen von Geschlechterungleichheit wirke. Das aber sei, so Deutsch, nicht die einzige Interpretationsmöglichkeit dieses Prinzips. Und sie betont auch die Leistung des von West/Zimmermann eingeführten Prinzips des *doing gender*: »One of the important contributions of West and Zimmermann (1987) was to highlight the importance of the interactional level for understanding the persistence of unequal gender relations.«[205] Sie kommt zu dem Schluss, dass West/Zimmermann mit dem Prinzip des *doing gender* zwar sowohl »conformity and resistance« von »gender differences«[206] definiert hätten, dass das Wort *»doing«* (im Gegensatz zu *»undoing«*) im Zusammenhang mit *»gender«* bei der Mehrheit spontan befragter Personen, die nichts mit *Gender Studies* zu tun hatten, jedoch zu einem recht eindeutigen Resultat geführt habe: »Clearly, in common parlance, the phrase ›doing gender‹ evokes conformity; ›undoing gender‹ evokes resistance.«[207] Im Gegensatz zu vielen europäischen Forschenden spricht sich die amerikanische Sozialpsychologin also dafür aus, das Alltagsverständnis eines wissenschaftlichen Begriffs ernst zu nehmen.

Ähnlich legt auch Beate Krais 2002 in einem Aufsatz zur »Wahlverwandtschaft« der feministischen Debatte mit der Soziologie Pierre Bourdieus ihren Fokus darauf, die Bedeutung des Begriffs Geschlecht im jeweiligen Kontext konkreter sozialer Beziehungen zu sehen und nicht losgelöst davon. Sie stellt die Frage, »wie produktiv es ist, ›Geschlecht‹ ebenso wie ›Klasse‹ als Strukturkategorie anzusehen«, nämlich als ein »in allen gesellschaftlichen Bereichen und Verhältnissen als gegebenes und dominantes Strukturierungsprinzip, als

---

zieht sich jedoch nicht auf Butlers Ausführungen. Judith Butler (2004): Undoing gender. New York/London: Routledge.

204 | Francine M. Deutsch (2007): Undoing gender. In: Gender & Society 21 (2007). S. 106-127. Hier: S. 108. Online unter: http://gas.sagepub.com/content/21/1/106 (abgerufen: 21. Oktober 2014).

205 | Deutsch (2007): S. 114.

206 | Deutsch (2007): S. 122.

207 | Deutsch (2007): S. 122.

sozialer Platzanweiser«[208]. Als Antwort zitiert sie Irene Döllings Ansatz, »Geschlecht« als analytische Kategorie zu etablieren. Dafür, so Dölling, sei es entscheidend, »›dass mit ›Geschlecht‹ nicht ein bestimmter Bereich des Sozialen gemeint und erforscht wird, sondern dass dieser Begriff auf eine Dimension des Sozialen abhebt, die in der Hervorbringung sozialer Wirklichkeiten im Handeln von AkteurInnen bedeutend, normierend und strukturierend eingeht«[209]. Beate Krais' Fazit daraus lautet: »Dies hätte zur Folge, dass ›Geschlecht‹ (im Übrigen ebenso wie ›Klasse‹) nicht von vornherein in allen sozialen Kontexten und Bereichen als sozial dominantes Strukturierungsmerkmal festgeschrieben werden kann, sondern dass jeweils genau untersucht werden muss, welche Rolle ›Geschlecht‹ in einem spezifischen Kontext, in einer bestimmten sozialen Beziehung spielt«[210]. Es geht Krais also um reale soziale Beziehungen, nicht um generell gültige Kategorien: »Wenn es richtig ist, dass das Reale relational ist, dann ist ›Geschlecht‹ zwar möglicherweise omnipräsent, aber keineswegs immer in gleicher Weise relevant, und unsere Erkenntnismittel sollten offen sein für diese Perspektive.«[211] Entsprechend ist es möglich, dass für junge Frauen mit Migrationshintergrund im Alltag die Kategorie Geschlecht häufig überlagert wird von der Kategorie Migrantin oder der Kategorie bildungsfern. Dieser Ansatz sollte berücksichtigt werden, bevor man sich zu Aussagen verleiten lässt wie jene von Ursula Boos-Nünning wahrgenommene und hinterfragte: »Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund werden häufig als traditionalistischer als ihre deutschen Altersgenossinnen beschrieben und dieses wird oft gleichgesetzt mit einer engen Orientierung an der Herkunftskultur und am Herkunftsland.«[212] Und doch ist dieses Bild im öffentlichen Diskurs dominierend. Und es kann, wie Boos-Nünning am Ende zugeben muss, auch in herkömmlichen empirischen Studien nicht wirklich widerlegt werden. Das liegt aber vielleicht auch daran, dass die Fragen in diesen Studien zu einseitig gestellt werden bzw. dass hier Krais' Hinweis, Geschlecht sei nicht in je-

208 | Beate Krais (2002) [2001]: Die feministische Debatte und die Soziologie Pierre Bourdieus: Eine Wahlverwandtschaft. In: Gudrun-Axeli Knapp/Angelika Wetterer (Hg.): Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik. S. 317-338. Hier: S. 333.

209 | Krais (2002): S. 333. Das Zitat bezieht sich auf: Irene Dölling (1999): »Geschlecht« – eine analytische Kategorie mit Perspektive in den Sozialwissenschaften. In: Potsdamer Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung 1 (1999). S. 17-27. Hier: S. 24.

210 | Krais (2002): S. 333.

211 | Krais (2002): S. 333-334.

212 | Ursula Boos-Nünning (2008): Junge Migrantinnen: Motor oder Hemmnis des sozialen Wandels. In: Olympe 27 (2008) (Postkolonialismus: Logik und Perspektiven). S. 42-60. Hier: S. 43.

dem sozialen Kontext gleich relevant, nicht beachtetet wurde. Boos-Nünnings Fazit klingt deshalb nicht nur nicht überzeugend, sondern es hinterlässt auch einen schalen Nachgeschmack und das Gefühl, dass hier Wesentliches fehlt:

»Dennoch: Weitaus mehr Mädchen, als aufgrund der in der Literatur beschriebenen Szenarien vermutet werden könnte, haben eine ›moderne‹ Auffassung von einer geschlechtsspezifischen Rollenteilung, hinsichtlich der ausserhäuslichen Berufstätigkeit und der Kinderbetreuung. Ein erheblicher Teil der jungen Frauen entspricht dem Bild der modernen Frau, die einen Beruf und eine Familie haben möchte, die die Vorstellung vertritt, selbst Geld verdienen zu wollen, und die die Möglichkeit sieht, ein solches Frauenbild mit ihrer Religion zu vereinbaren.«[213]

In diesem Fazit werden zwei Annahmen indirekt als absolut gesetzt: erstens, dass Mädchen ohne Migrationshintergrund grundsätzlich eine ›moderne‹ Auffassung von einer gesellschaftlichen Rollenteilung hätten, und zweitens, dass es grundsätzlich negativ sei, eine traditionalistische, also keine ›moderne‹ Auffassung der gesellschaftlichen Rollenteilung zu haben. Beides ist ganz offensichtlich Teil der Anlage der Studie, und das ist wissenschaftlich fragwürdig. Zudem wird ganz selbstverständlich von einem Gesellschaftsbild einer bereits realisierten Gleichstellung der Geschlechter ausgegangen, das mit der Realität keineswegs übereinstimmt.

Ich möchte einerseits, entgegen der Argumentation von Deutsch, im Zusammenhang mit den SR-Texten beim Begriff des *doing gender* bleiben, da ich der Meinung bin, dass die von Deutsch festgestellte alltagssprachliche Wahrnehmung des englischen Begriffs als vor allem auf Konformität zielend in der deutschen Sprache nicht dominierend ist. Die Substantivierung des englischen Verbs *doing*, so möchte ich behaupten, wird im Deutschen durchaus als aktives Tun im Sinne von »selbst gestalten« wahrgenommen. Entsprechend ist auch das *doing* im Begriff des *doing culture* (der u. a. auf den *cultural turn* in den Sozial- und Kulturwissenschaften verweist) durchaus als eine Handlung gemeint, die nicht nur auf die Wiederholung und Kombination bestehender Praktiken zielt, sondern deren Dynamik über das Bestehende hinausgeht. Entsprechend stellen Karl H. Hörning und Julia Reiter in der Einleitung zu ihrem Aufsatzband »Doing Culture« fest: »Praxis ist zugleich regelmäßig *und* regelwidrig, sie ist zugleich wiederholend *und* wiedererzeugend, sie ist zugleich strategisch *und* illusorisch. In ihr sind Erfahrungen, Erkenntnisse und Wissen eingelagert, manchmal sogar regelrecht einverleibt. Doch die Erfahrungen, die Erkenntnisse und das Wissen werden in der Praxis immer wieder neu eingebracht, erlebt

213 | Boos-Nünning (2008): S. 58.

und mobilisiert. Sie sind keine Objekte, die passiv registriert oder aber intellektualistisch angeeignet werden.«[214]

Diese Vorstellung liegt auch meinem Verständnis des *doing gender* zugrunde, nämlich dass lebensweltliche Erfahrungen von *gender*, kombiniert mit Erkenntnissen und – auch alltagspraktischem – Wissen in der täglichen Praxis neu eingebracht, neu erlebt und auch mobilisiert werden.

Gleichzeitig möchte ich die Frage des *doing gender* der jugendlichen SR-Schreibenden, so wie sie dieses in SR-Texten in Szene setzen, wie von Beate Krais angeregt noch mit weiteren sozialen Praktiken in Verbindung bringen, die in der Jugendphase relevant sind, etwa mit dem, was die Sozialpädagogin Lotte Rose als *doing youth* bezeichnet: »Indem man erfolgreich den eigenen Geschlechterstatus markiert, bringt man im Gegenzug automatisch die erfolgreiche Statuspassage vom Kind zum Jugendlichen zum Ausdruck«[215]; oder mit jenen Praktiken, die Rose als *doing difference* bezeichnet: »In dem Bemühen, sich zu behaupten und durchzusetzen, werden verschiedene Distinktionslinien ins Spiel gebracht, geschärft, aber auch wieder fallen gelassen.«[216] Während sich Rose in ihrem Beispiel auf eine konkrete Situation bezieht, in welcher männliche Jugendliche gegenüber einer Pädagogin verschiedene »Distinktionssymboliken«[217] zum Einsatz bringen, werden in SR-Texten häufig Distinktionssymboliken eingesetzt, um eine jugendliche Figur gegen eine andere Figur – oder eine Gemeinschaft, oder gegen die ganze Welt – abzugrenzen. Es geht also darum, die Figur als ›anders‹ zu inszenieren.

Diese Praktiken des *doing youth* und *doing difference* sind in der Regel bei vermeintlich reinen *Gender*-Inszenierungen von Jugendlichen ebenfalls präsent und deshalb auch so in SR-Texten wahrnehmbar. Rose beschreibt diesen Vorgang so:

»Wer Körper und Habitus mit Zeichen der Weiblichkeit und Männlichkeit auflädt, wer sich mit sexuellen Anspielungen profiliert, wer Gender als Differenzlinien in Interaktionen anspricht und hervorhebt, der hat nicht nur unter Beweis gestellt, dass er [oder sie – G. W.] sich sicher in seinem Geschlechtsstatus bewegt und die Zeichen und Rituale der Geschlechterwelt beherrscht, sondern auch, dass er das eigene Kind-Sein – und auch andere Kinder – biografisch hinter sich gelassen hat und zu den Jugendlichen gehört.«[218]

214 | Hörning; Reuter (Hg.) (2004). S. 13 (Hervorhebungen im Original).

215 | Lotte Rose (2009): »Ich will doch nur spielen«. Jugendliche Gender-Inszenierungen als Ereignisse im pädagogischen Alltag. In: Gruppenanalyse 19 (2009). S. 59-77. Hier: S. 71.

216 | Rose (2009): S. 64.

217 | Rose (2009): S. 64.

218 | Rose (2009): S. 71-72.

Als Pädagogin fordert Rose, Jugendliche konkret im Alltag von *gender* zu entlasten und ihnen von institutioneller Seite – bei Rose ist das die Jugendarbeit – Rahmenbedingungen zu bieten, welche »der starken Dynamik der Gender-Spiele« in den Peergroups etwas entgegenzusetzen haben. In vielen SR-Texten kann man sehen, dass die jugendlichen Autorinnen/Autoren beim Schreiben durchaus in der Lage waren, diese Rahmenbedingungen innerhalb einer fiktionalen Geschichte selbst zu schaffen und so gewisse Dynamiken des *Gender*-Spiels explizit zum Thema zu machen oder diese am Ende wieder abzuschwächen und die Figuren davon zu entlasten. Des Weiteren möchte Rose die *Gender*-Inszenierungen von Jugendlichen auch vom »Generalverdacht« entlasten, diese würden in erster Linie »die traditionellen Geschlechterklischees einer patriarchalen Gesellschaft«[219] aufführen: »Bei genauerem Blick wird [...] deutlich, dass die jugendlichen Inszenierungssymboliken filigraner und schwebender sind als die Diagnosen der patriarchalen Zeichenwirkung behaupten.«[220] Auch »die kapitalismus- und medienkritischen Problematisierungen«, welche sich laut Rose in Bedenken gegenüber den von Jugendlichen bei ihren *Gender*-Spielen favorisierten »Skriptanbieter[n]« äußerten, nämlich gegenüber den vielen Angeboten aus der »Konsum- und Musikindustrie«, stellt die Autorin in Frage, indem sie die Idealisierung hinter diesen kritischen Ansätzen bloßstellt und die lebensweltlichen Erfahrungen dagegensetzt: »Doch wo soll das Selbst sein, das sich ohne Skripte aus sich selber schöpft? Und warum sollen die kommerziellen Skripte bedenklicher sein als Skripte der Hochkultur?«[221] Diese »kommerziellen Skripte« werden im Abschnitt zum intermedialen Erzählen in den Fokus gerückt, wenngleich nicht unter der Begrifflichkeit des Skripts.

Hier aber geht es zunächst um die lebensweltlich orientierten SR-Texte und Textteile, in welchen Fragen des *doing gender* handlungsbestimmend sind. In diesen Texten findet man sehr viel seltener jene stark überzeichnete und zugespitzte Gegenüberstellung männlicher und weiblicher Stereotype als in jenen SR-Texten, die stark intermedial ausgerichtet sind und dabei Vorbilder oder Vorlagen aus der Musik- und Modebranche, aber auch aus der Sport- und Filmindustrie kreativ verarbeiten. In Letzteren trifft man entsprechend auf tolle Machos, die sich als Frauenhelden inszenieren, und auf grelle Tussis, die nur an Kleider, Schuhe und ihr sexy Aussehen denken.

Im Gegensatz dazu werden in SR-Texten, die an der Lebenswelt der SR-Schreibenden orientiert sind, die Geschlechterstereotype, so wie sie sich im familiären Umfeld wie auch innerhalb der Peergroups tatsächlich präsentieren, oft explizit thematisiert und zumindest in Ansätzen auch in Frage gestellt.

219 | Rose (2009): S. 72.

220 | Rose (2009): S. 72.

221 | Rose (2009): S. 72.

Das *doing gender*, das sich im Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten unter Berufung auf gewisse Skripte der Populärkultur äußert, ähnelt, das haben wir oben am Beispiel des Stylings gesehen, fast ein wenig dem Verkleidungsspiel von Kindern. Doch im Gegensatz dazu findet es in den SR-Texten nicht in der Fiktionskulisse des Rollenspiels oder Theaterspiels statt, sondern wird in die Schrift verlagert: Dort werden diese Handlungen, welche die SR-Schreibenden aus ihrer Lebenswelt kennen und teils auch am eigenen Leib erfahren haben, schreibend und erzählend rekonstruiert und neu inszeniert, was eine gewisse Distanzierung von der gelebten Erfahrung voraussetzt bzw. diese dadurch schafft, dass entsprechende Handlungen im Schreiben auch gestaltet und kommentiert werden.

Jungs unter sich – Mädchen unter sich

Im allerersten SR-Text, der im Laufe eines Jahres und unter Beteiligung von mindestens vier verschiedenen Klassen geschrieben worden ist, gibt es eine geradezu exemplarische Szene. »Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt«[222] (Schreibcoach: Richard Reich), die Geschichte der Zwillinge Fausto und Phista, die sich je unabhängig voneinander vor dem Turnunterricht gedrückt und im Geräteraum versteckt haben, ist also der erste Versuch, im Rahmen des SR-Projekts mit den leistungsschwächeren Klassen der Sekundarschule einen Kollektivtext zu schreiben. Er wurde nicht von nur einer Klasse verfasst, sondern von mehreren – in drei Etappen. Entsprechend spiegelt sich die Entstehungsgeschichte auch gut in der Struktur des Erzähltextes, der sich wie ein Fortsetzungsroman liest – oder aber wie eine Fernsehserie mit Cliffhanger:

1. Fausto und Phista finden sich abends eingesperrt in der Turnhalle wieder, nachdem sie im Geräteraum eingeschlafen waren. Da entdecken sie einen Kanaldeckel, den sie öffnen ...
2. Fausto & Phista steigen in den Kanal hinab, dort treffen sie auf eine Männerparty ... und ... auf eine Frauenparty. Als sie die beiden Partys zusammenlegen wollen, entdecken sie, dass die gesamte ›Unterstadt‹ von einer Flutwelle bedroht wird ...
3. Eine Flutwelle kommt näher ... Fluchtwege müssen gesucht werden ... Und: Was der Schulabwart Sutter mit all dem zu tun hat ... Plus: Happy End.

222 | SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt, Klasse Sek 3Ec, Schulhaus St. Georgen, Winterthur (sowie die Klassen 3GC des Schulhauses Heiligberg in Winterthur, die Klassen Sek B 2 des Schulhauses Riedenhalden in Zürich), 2004-2006, Schreibcoach: Richard Reich.

Während in der ersten Phase des Schreibens, also im Anfangsteil des Textes, in welchem es vor allem um Einführung der Figuren Fausto und Phista geht, die Geschlechterstereotype leicht gegenläufig sind – Phista ist deutlich mutiger und initiativer als ihr Bruder Fausto –, gibt es im die zweite Etappe des Schreibprozesses umfassenden Textabschnitt die beiden nach Geschlechtern getrennten Partys, in deren Beschreibung das *Gender*-Wissen der Jugendlichen einfließt:

Fausto wird in der Kanalisation von Sven in Empfang genommen, den Fausto auch sofort wiedererkennt: »Sven aus meiner Parallelklasse, der vor zwei Monaten einfach verschwunden ist.«[223] Sven nimmt Fausto beim Arm und führt ihn zu der von ihm so bezeichneten »Unterstadt«[224], und sie finden dort unten überraschenderweise einen Ort, an dem eine »Männerparty«[225] stattfindet. Fausto ist irritiert, dass er von seiner Schwester getrennt ist, deshalb möchte er sie suchen. Da klärt ihn Sven auf:

»›Ich sage, die ist hier nicht‹, wiederholte der Typ, ›das hier ist die Männerparty. Wenn du zu den Frauen willst – nächste Tür links.‹ ›Party? Was denn für Partys?‹, fragte Fausto. ›Also, hör zu, Kleiner‹, sagte der Typ. ›Das hier ist die Party von Spêtim, das ist so ein Breakdancer von der 3Ec. Hast du sicher auch schon gesehen. Und da drüben, das ist die Party von Veronica und Laura. Strictly for Girls. Wenn du deine Schwester finden willst, Fussballer, dann such dort drüben.‹«[226]

Die in den folgenden Kapiteln geschilderten beiden nach Geschlechtern getrennten Partys stimmen keineswegs eins zu eins mit den lebensweltlichen Erfahrungen der SR-Schreibenden überein. Vielmehr verdichten diese darin ihre Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit und zitieren zu diesem Zweck auch viele Versatzstücke aus ihren reichen Medienerfahrungen. Da diese hier jedoch von den jugendlichen SR-Schreibenden dazu benutzt werden, ihre lebensweltlichen Erfahrungen im Hinblick auf Geschlechterstereotypen zu verdeutlichen, zu konterkarieren oder zu ironisieren, möchte ich sie hier gerne im Umfeld lebensweltlicher Erfahrungen interpretieren und nicht allein im Hinblick auf intermediale Formen des Erzählens.

Entsprechend ihrer Funktion lesen sich die Beschreibungen der Männer- und der Frauenparty auch fast wie reine Aufzählungen. Wenn man die Elemente, die Geschlechterstereotype betreffen, aus dem additiven Erzähltext herausnimmt, kann man deshalb eine Liste aufstellen (ich weise hier nur jene Textteile explizit als Zitate aus, die detaillierte Beschreibungen aufweisen):

---

223 | SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt. S. 36.
224 | SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt. S. 37.
225 | SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt. S. 38.
226 | SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt. S. 36.

Die Männerparty[227]

- der Raum ist viereckig
- Bässe dröhnen
- schwarze Ledersofas
- Whirlpools, in denen »[r]apperartige Typen in Herzchen-, Blümchen-, Playboy-, Gucci-, Lacoste- und Dolce-Gabbana-Badehosen« sitzen
- Gerüche: rote Rosen, Gras, Shisha-Tabak, Kebab
- Getränke: Cola, Ice-Tea, Bier, Malibus, Tequilas, Milch, Baccardi, »alles natürlich streng alkoholfrei«
- die Bar ist sternförmig
- Wände sind mit Graffiti verziert
- Graffiti zeigen vor allem Rapper: 50cent, 2pac, Eminem, Snoopy aber auch Mister Bean und Stevie Wonder – »und natürlich jede Menge halbnackte Frauen«
- Games: Matrix, Singstar, GTA San Andreas
- eine Skater-Bowl
- ein Rap-*battle*
- alles endet in einer »Keilerei«

Die Frauenparty[228]

- der Raum ist kugelrund
- sieben Plüsch-Pink-Sofas in einem Kreis, ein rotes Ledersofa in der Mitte
- Riesenshisha
- rosarote Wände mit Ölbildern
- riesiger Flachbildschirm, auf dem der Film »Manhattan Love Story« zu sehen ist
- Essen: Sushi, Schokolade, Kaviar, Trüffel, lebende Schnecken an Thymiansauce, Kokosnüsse
- Trinken: Malibu, Passoa, Zungenkuss, Smirnoff, Baccardi, Rivella
- Zickenkampf
- typische Zicke: Nuttenstyle, hautenge Miniröcke, unter dem Oberteil ein zu kleiner BH, tonnenweise Schminke, literweise Parfum, endlos lange, knallig rosarote, künstliche Fingernägel, ein schiefer angewiderter Blick, eine quiekige Stimme und ein kleines Tussitäschchen
- ein Stripper, über dessen »Body« sich die Mädchen unterhalten (der »Beckham-Typ«)

227 | SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt. S. 38-39.

228 | SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt. S. 41-42.

- Benett (das ist der Name eines Jungen in der Klasse, die den SR-Texte verfasst hat) tanzt in einem Spiderman-Tanga: »Alle Girls im Raum flippen total aus.« Benett macht Stagediving: »Als er wieder auftauchte, war er mit Mädchen-Unterwäsche behängt und hatte eine Menge Knutschflecken auf dem ganzen Körper.«

Was man an diesen Aufzählungen gut erkennen kann, ist, dass die Jungs sehr stark aufeinander ausgerichtet sind. Es geht ihnen auf ihrer Party auch darum, sich gemeinsam in die Männerwelt einzuüben. Man sitzt gemeinsam im Whirlpool, man misst sich in Wettkämpfen: im Skaten und im Rappen – und auch die Schlägerei am Ende gehört zu dieser Kategorie. Auf den Wänden sind vor allem Männer abgebildet – u. a. ebenfalls Rapper.

Was hier sehr deutlich wird, ist die Bedeutung, welche die Rap-Kultur für die männlichen Jugendlichen hat. Auch die Subkultur der Graffiti spielt eine gewisse Rolle. Überhaupt ist dieser Partyraum so gestaltet, dass er sich öffnet in Richtung öffentlicher Raum. Er oszilliert gewissermaßen zwischen innen und außen. Gleichzeitig fließen in die Beschreibungen auch ironische Brechungen dieser Männlichkeitsinszenierungen mit ein: Rapper in Herzchen- und Blümchenbadehosen, an der Bar ist »alles strikt alkoholfrei«, und auch mit den Bildern der »halbnackten Frauen« scheinen die SR-Schreibenden pflichtschuldig und fast ein wenig schamhaft ein Klischee aufzugreifen, das einen wichtigen Platz im *doing gender* junger Männer einnimmt.

Etwas anders sieht es bei den Mädchen aus. Vom Zickenkrieg einmal abgesehen, in dem die beiden als Zicken beschriebenen jungen Frauen sich beschimpfen, um später auch noch handgreiflich zu werden, sind keinerlei Wettkämpfe geschildert. Hier geht es in erster Linie um ein Wohlfühlambiente: Plüschsofas, romantischer Film, gutes Essen. Diese Party findet eindeutig im privaten Raum statt, in einer Art vergrößertem Wohnzimmer.

Allerdings sind hier Männer anwesend, aber nicht als Partygäste, sondern als Darsteller: ein Stripper und ein Tänzer in einem Spidermantanga. Im Gegensatz zu den halbnackten Frauen auf den Postern der Männerparty bekommen diese beiden Männer auf der Frauenparty viel Aufmerksamkeit. Ja, sie werden zum eigentlichen Zentrum der Party und die »Girls« flippen aus vor Begeisterung. Die Atmosphäre ist sehr viel stärker sexuell aufgeladen als bei der Männerparty. Allerdings erscheint diese quasi erotische Atmosphäre mehr als Spiel, bei welchem Weiblichkeit nach medialen Vorbildern und somit als eigentliches Probehandeln inszeniert wird. Diese Inszenierung hat durchaus etwas Ironisches und verweist auf (von Medien inspirierte) Praktiken offensiv gelebter weiblicher Sexualität, wobei die meisten der beteiligten SR-Schreibenden wohl kaum vergleichbare individuelle Erfahrungen vorzuweisen haben. Und doch scheint das Bild – vielleicht gerade, weil es weit von lebensweltlichen Erfahrungen entfernt ist – faszinierend und stimulierend, da es Macht über

den männlichen Körper behauptet, und zwar als gemeinsame Erfahrung der Mädchengruppe mit einem einzelnen Männerkörper, eine gemeinsame Erfahrung, über die man sich später auch austauschen kann und die keine der jungen Frauen in eine bevorzugte Stellung rückt, was jede Form von Rivalität von vornherein ausschaltet.

Deshalb ist es auch gar nicht überraschend, dass zwischen den Mädchen am Ende so etwas wie eine verschworene Gemeinschaft entsteht: Diese Gemeinschaft wird aber nicht mehr als Teil der Frauenparty geschildert, die von einer neutralen Erzählinstanz beschrieben wird (vgl. Kapitel 6.3.2 zum *camera eye*), sondern sie wird von Außenstehenden durch ein Loch in der Wand beobachtet: nämlich von Fausto, der sich auf die Suche nach seiner Schwester gemacht hat. Fausto zeigt sich ein friedliches, ruhiges Bild der ehemals wilden Frauenparty: Einerseits reden nun auch die ›Zicken‹ wieder »friedlich miteinander«[229], und überhaupt »sassen sie alle beieinander«, und zwar »im Kreis«, und »in der Mitte lag eine leere Wodkaflasche, sie spielten ›Wahrheit oder Pflicht‹, weil ihnen offenbar nichts Besseres mehr einfiel.«[230] Letzteres ist allerdings eindeutig als Meinung von Fausto markiert. Ob das wirklich der Grund ist, warum die Mädchen »Wahrheit oder Pflicht«[231] spielen, bleibt offen. Genauso gut ist es möglich, dass die Mädchen dieses Spiel spannend finden. Von den beiden Männern, die als Stripper und Tänzer für Unterhaltung gesorgt haben, ist keine Spur mehr zu entdecken. Hier sitzen einfach ein paar Mädchen gemütlich im Kreis und spielen ein beliebtes Partyspiel.

Dies wiederum scheint auf die beiden männlichen Jugendlichen, die sie dabei beobachten, etwas Animierendes zu haben, an dem sie auch teilhaben möchten. Kurz: Sie wollen die beiden Partys, die Frauen- und die Männerparty, zusammenlegen. Dazu kommt es dann aber nicht mehr – wegen der Flutwelle.

---

229 | SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt. S. 44.

230 | SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt. S. 44.

231 | Dabei handelt es sich um eine Abwandlung des Pfänder- oder Flaschenspiels. Die Regeln von »Wahrheit oder Pflicht« sind laut Wikipedia: »Entweder nach beantworteter Frage bzw. erfüllter Aufgabe oder der Reihe nach oder durch eine Zufallsauswahl (oftmals mittels Flaschendrehen) wird der Befragte, welcher nun ›Wahrheit oder Pflicht‹ (also eine Aufgabe) zu erfüllen hat, ausgewählt. Dazu muss sich der Befragte zuerst zwischen ›Wahrheit‹ und ›Pflicht‹ entscheiden. Bei ›Wahrheit‹ wird dem Ausgewählten eine Frage gestellt, die er wahrheitsgemäß beantworten muss; bei ›Pflicht‹ muss der Ausgewählte eine von den anderen Mitspielern auserkorene Aufgabe erledigen. Die Frage oder Aufgabe stellt dabei derjenige, der vorher der Befragte war. Je nachdem, in welchem Alter sich die Spieler befinden, gehen die Fragen und Aufgaben oft in den persönlichen oder intimen Bereich.« http://de.wikipedia.org/wiki/Wahrheit_oder_Pflicht (abgerufen: 28. Oktober 2014).

Es wäre durchaus interessant, als Ergänzung der verschiedenen Perspektiven auch einen versteckten Blick auf die Männerparty werfen zu können, und zwar auf die Phase der Party, nachdem die großen Skatershows und Rap-*battles* vorbei sind. Vielleicht würde dann auch dort die Maske der Inszenierung von Männlichkeit fallen und aus all den tollen Rappern und Skatern würden ganz normale Jugendliche, die sich ein wenig langweilen … Aber dieser Teil kommt im Text eben nicht vor.

In jedem Fall bestätigen sich zumindest zum Teil die beiden stereotypen Muster, die von Männer- und Frauengruppen im öffentlichen Diskurs existieren und die sich so auf den Punkt bringen lassen: Mädchen reden – und schwärmen, Jungs inszenieren harte Männlichkeit. Achim Schröder und Ulrike Leonhard verweisen in »Jugendkulturen und Adoleszenz« auf gewisse Studien, die »Hinweise darauf [geben], daß die Mädchen eher Nähe und Geborgenheit in der Gleichaltrigengruppe suchen und die Jungen eher Abenteuer und Action«[232]. Etwas differenzierter analysiert Vera King diese Aspekte in der Neuauflage von »Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz« von 2013, in der die Sozialpsychologin auch die Ergebnisse der neuesten Forschung mit einbezieht. King stellt fest, dass die reine Mädchengruppe auch ein »Ort der diskursiven Verarbeitung, Einführung und ›teilnehmenden Beobachtung‹ an den sexuellen Liebes- und Beziehungserfahrungen der Peers« sei, dass die Mädchengruppe »in diesem Sinne *Ort und Medium der sexuellen und geschlechtlichen Initiation*«[233] zu sein scheine. Hingegen habe offenbar »für die Mehrzahl weiblicher Adoleszenter die Gruppe *als Gruppe* in Hinblick auf die Vergewisserung und Erzeugung von Geschlecht als einem *Identitätsentwurf* eine geringere Bedeutung«[234]– »geringer« bezieht sich hier auf den Vergleich mit Gruppen von männlichen Adoleszenten. Und auch »die Inszenierung einer *Gruppenidentität*, die wiederum ›Weiblichkeit‹ hervorbringen soll, scheint weniger relevant«[235], ganz im Gegensatz zur »geschlechtshomogene[n] Männergruppe«, die nach King »als adoleszenztypisches Mittel und Medium der Herstellung einer Gruppenidentität im Sinne eines ›Identitätsvorläufers‹ verstanden werden«[236] kann. Den Grund dafür, warum in der Jugendforschung die ›Männergruppen‹ sehr viel häufiger in den Fokus des Interesses rücken als ›Mädchengruppen‹, sieht

---

232 | Achim Schröder; Ulrike Leonhard (1998): Jugendkulturen und Adoleszenz: Was Jugendliche suchen und was sie brauchen. S. 38.

233 | Vera King (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. S. 257 (Hervorhebungen auch in den folgenden Zitaten im Original).

234 | King (2013): S. 259.

235 | King (2013): S. 260-261.

236 | King (2013): S. 266.

King auch darin, dass diese »keiner zuordenbaren (Gruppen-)Selbstdefinition unterliegen, wie Skins, Punks, Breakbeater o.ä. zu sein«[237].

Die Textpassagen aus »Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt« zeigen, wie spielerisch und kreativ und durchaus auch differenziert die jugendlichen SR-Schreibenden selber mit einem scheinbar so komplizierten Thema umgehen, mit dem Jugendsoziologinnen und Sozialpsychologen sich ganz offensichtlich schwer tun. Die Funktionen gleichgeschlechtlicher Gruppen werden in diesem SR-Text nicht nur sehr anschaulich vorgeführt, sondern gleichzeitig auch wieder ironisch gebrochen und durch intermediale Versatzstücke als Inszenierungen entlarvt. Die SR-Schreibenden scheinen sehr genau zu wissen, was sie ihrem Status als Jugendliche schuldig sind, nämlich dass es wichtig ist, den jeweils eigenen Geschlechtsstatus zu markieren. Das setzen sie in ihrem Text mit Hilfe der Frauen- und der Männerparty auch lustvoll um. Insofern sind diese Passagen nicht nur ein Beispiel für *doing gender*, sondern auch für *doing youth*.

Love-Story: Starke Mädchen – weinende Jungs

Lirije in »8302 Terminal« ist nicht wie andere Mädchen. Sie liebt Kickboxen und rast am liebsten auf Inlineskates durch die Gegend:

> »Beim Kickboxen kann ich Dampf ablassen. Im Club sagen sie, ich sei ein Naturtalent. Ich bin viel selbstsicherer, seit ich intensiv trainiere. Früher wurde ich ja oft fertig gemacht von anderen Jugendlichen, manchmal sogar zusammengeschlagen. Aber das ist jetzt vorbei. Wir haben zwar gelernt, dass man als Kickboxerin nicht auf der Strasse fighten darf, aber ich hab's trotzdem gemacht.«[238]

Auch sonst entsprechen Lirije und ihre Freundin Alexa nicht dem traditionellen Frauenbild. Dazu gehört, dass sie Verhaltensmuster übernehmen, die vor allem für Gruppen von männlichen Jugendlichen typisch sind: »Ich war mit Alexa in ihrem Revier und wir haben unsere Zeichen gesprayt um Präsenz zu markieren. Da haben die uns gesehen und sind natürlich auf uns losgegangen. Natürlich haben wir sie platt gemacht.«[239]

Ganz anders Michi. Er entspricht in vielem nicht dem klassischen Männerbild:

> »Ich war auf dem Weg zum Ballettunterricht, aber ich freute mich nicht wie sonst, weil ich mir im Sportunterricht den Knöchel leicht verdreht hatte und angeschlagen war. Trotz-

237 | King (2013): S. 256.
238 | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 1-2.
239 | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 4.

dem riss ich mich zusammen, denn die Tanzlehrerin wollte ausgerechnet an dem Tag entscheiden, wer nächstes Wochenende nach Zürich mitdarf, zum grossen Turnier.«[240]

Beide Figuren – so kann man annehmen – sind von Figuren beeinflusst, welche die SR-Schreibenden aus den Medien kennen. Und doch sind sie in der vertrauten Lebenswelt der Jugendlichen in Kloten angesiedelt. Und beide sind, was ihre Freizeitaktivitäten und ihr Selbstkonzept angeht, Gegenmodelle zu den traditionellen Geschlechterstereotypen, wie Hurrelmann/Quenzel sie benennen: »Als typisch männliche Verhaltensweisen gelten die aktive Sicherung der Existenz als Individuum, die Betonung der Selbstbehauptung, die Abgrenzung von anderen, das Bemühen um die Ausweitung des Selbst und die Eroberung des sozialen Raumes sowie die Ausübung von Fremd- und Selbstkontrolle. [...] Diesem Muster steht die für ›typisch weiblich‹ gehaltene Orientierung gegenüber, die als sozial sensibel bezeichnet werden kann. [...] Der Kristallisationspunkt für die Rollengestaltung der Frauen ist demnach die psychische Sensibilität und soziale Einfühlsamkeit.«[241] Mit dieser Orientierung auf die psychische Sensibilität ist gleichzeitig auch die physische Unterlegenheit verbunden. Bei Lirije und Michi verhält es sich nun genau umgekehrt. Diese Umkehrung berührt jedoch keineswegs die traditionell heterosexuelle Ausrichtung ihres Begehrens. Denn als Michi Lirije zum ersten Mal sieht, denkt er: »Alter Schwede, schau dir dieses Girl an!«[242] Und auch Michis Freund Agron, der von sich sagt: »Viele finden es wahnsinnig lustig, mich Agro zu nennen. Ich kann darüber nur lachen. Ich bin überhaupt nicht aggressiv«[243], ist von Lirije hingerissen: »Ich schaute auf und sah ein wunderschönes Mädchen auf mich zusausen. Sie sah ein bisschen aus wie Eva Longoria, die aus ›Desperate Housewifes‹. Die finde ich voll sexy. Ich war so baff, dass ich sie wie in Zeitlupe sah, dabei fuhr sie wie ein Blitz auf ihren Inlineskates.«[244] Die Tragödie zeichnet sich hier bereits ab: Beide Jungs verlieben sich in Lirije. Und beide versuchen, sie zu küssen, was jeweils in einem Desaster endet und zeigt, wie sensibel die beiden Jungs doch sind, denn beide sind extrem aufgeregt und weinen. Agron:

»Ich zog meine Jacke aus und gab sie ihr und dann umarmte ich sie wieder. Ich zitterte vor Aufregung und küsste sie. Sie schmiegte sich an mich und küsste mich zurück. Ich war im 7. Himmel. Aber dann riss sie sich plötzlich los und rannte davon. Mir schossen die Tränen in die Augen: Was hatte ich bloss falschgemacht?«[245]

240 | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 4-5.
241 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 84-85.
242 | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 7.
243 | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 3.
244 | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 6.
245 | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 15.

Michi:

»Ich hab's total verbockt mit dem Küssen. Ich war jedes Mal so aufgeregt, bei jedem Treffen. [...] An einem Tag hab ich sie dann zu mir hingezogen und sie geküsst und zwar so blöd, dass mir der Sabber die Backe runtergelaufen ist. Voll peinlich. Und dann hat sie sich losgemacht und mir eine geknallt. Ich war todunglücklich. [...] Ich heulte nächtelang und manchmal betete ich sogar: ›Bitte, Gott, wenn es dich gibt, hilf mir bitte.‹«[246]

Für Lirije sehen die beiden Situationen jedoch grundverschieden aus. In Agron ist sie nämlich verliebt, und auf die eigene Frage: »Warum bin ich einfach weggerannt?« ist ihre Antwort deshalb: »Ich glaube, ich bin weggerannt, weil ich mich noch nie so schnell verliebt hatte. Das hat mich erschreckt. Wieso war ich nur so dumm?«[247]

In Michi ist sie nicht verliebt. Entsprechend deutet sie auch seinen Kuss. Von der Peinlichkeit, die Michi empfunden hat, ist bei ihr aber nichts zu spüren. Ihre Reaktion ist relativ sachlich:

»Jetzt verstehe ich gar nichts mehr. Michi hat mir geschrieben, dass er mich liebt. Hat er wohl die CD als Liebesbeweis aufgefasst? Als ich ihm sagen wollte, dass ich seine Gefühle nicht erwidere, dankte er mir für die CD und packte mich und küsste mich auf den Mund. Aber ich stiess ihn weg, weil ich doch gar keine solchen Gefühle für ihn hab.«[248]

Natürlich hat dieses Problem, dass Michi und Agron in dasselbe Mädchen verliebt sind, Auswirkungen auf ihre Freundschaft. Das gipfelt in einer Schlägerei an ihrem Treffpunkt am Flughafen, eine Schlägerei, die beide bitter bereuen, wie man Agrons Schilderung entnehmen kann: »Michi sass dann am Boden und weinte. Als ich sah, dass er aus der Nase blutete, rannte ich davon. Ich hatte ein schlechtes Gewissen. Ich ging aufs Klo und weinte auch.«[249]

Und auch das bevorstehende Happy End wird eingeläutet durch eine Szene, in welcher sich die beiden Mädchen und die beiden Jungs entgegen den traditionellen Geschlechterstereotypen verhalten: Die Mädchen betrinken sich sinnlos, die Jungs sind »topfnüchtern«, und als Alexa, Lirijes Freundin, ohnmächtig wird und mit einer Alkoholvergiftung ins Krankenhaus eingeliefert wird, löst sich alles in Wohlgefallen auf. Damit werden aber gleichzeitig auch wieder die traditionellen Geschlechterstereotypen betont, es findet also eine Annäherung an diese statt, die nun zumindest als Möglichkeit in Betracht gezogen werden: Denn nun ist es an Lirije zu weinen, und zwar an Agrons Schulter: »Liri-

246 | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 21.
247 | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 16.
248 | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 26.
249 | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 27.

je kam auf mich zu und flüsterte mir ins Ohr: ›Bitte, nimm mich in den Arm, ich kann nicht mehr.‹ […] Lirije hörte nicht auf zu weinen. Mein weisses T-Shirt bekam schwarze Flecken von der Schminke, die wegen dem Weinen verlief.«

Und später, auf der Heimfahrt, weiß Michi zu berichten: »Irgendwann begann Lirije wieder zu weinen und Agron nahm sie wieder in den Arm und dann küssten sie sich! Und zwar zum Neidischwerden.«[250] Im Küssen zumindest sind sie nun absolut gleichgestellt.

Mädchen und Jungs gleichberechtigt Seite an Seite

Hevîjiyan in »Sechs Helden im Ghetto« (Schreibcoach: Rolf Hermann) lebt mit ihren Eltern und ihrem Bruder in Biel. Die Familie spricht kurdisch – wie einige der Dialoge zeigen. Heimlich macht sie Kampfsport, ihre Eltern dürfen nichts davon wissen, weil sie denken, das sei nichts für Frauen. Das zeigt sich in dem Moment, als Hevîjiyan sich gegen die Kontrolle ihres Bruders wehrt. Diese Kontrolle gehört zum Männerbild, das dieser pflegt: »Sie ist meine Schwester. Wenn ihr was passiert, heisst es, ihr Bruder sei ein schlechter Bruder.« Als Hevîjiyan nun ihren Bruder Yunus mit einem gezielten Schlag niederstreckt und ihr Vater Zeuge davon wird, hat das Konsequenzen: »Der Vater rastet aus und gibt Hevîjiyan eine Ohrfeige. ›Ev cibu! Das geht doch nicht mit rechten Dingen zu. Sie ist stärker als ein Mann.‹ Und auch die Mutter ist entsetzt: ›Was bist du für ein ungezogenes Kind. So hab ich dich nicht erzogen. Schäm dich.‹«[251]

Als sie Hausarrest hat, kommen ihre Freunde – zwei Jungs und ein Mädchen – zu ihr nach Hause, vor ihr Fenster, und überreden sie, doch einfach durchs Fenster abzuhauen: »Carmen meint zum Schluss: ›Nun mach schon, Hevîjiyan. Komm einfach mit uns und vergiss deine Alten und den doofen Yunus.‹«[252] Das macht sie auch. Und in der Folge jagen die vier – verstärkt durch Hevîjiyans Freundin Nurhayat und ihren Bruder Yunus – zwei Massenmörder, die in Biel ihr Unwesen treiben. Bei der Jagd nach den Mördern verhalten sich die sechs Jugendlichen absolut gleichberechtigt. Beim finalen Schlagabtausch kämpfen Mädchen und Jungen Seite an Seite, und Hevîjiyan ist die Chefin auf dem Platz und koordiniert den Kampf souverän:

»Hevîjiyan trumpft mit ihrem Kampfsportkenntnissen auf. Sie packt den Massenmörder und bittet ihren Bruder um Hilfe. Sie will, dass er gegen den Komplizen kämpft.
Yunus schreit: ›Ich brauch deine Hilfe. Ich schaff es nicht allein!‹
Blerim geht ihm helfen.
Sie gehen beide auf den Komplizen zu. Auch Carmen ist an ihrer Seite.

---

250 | SR-Nr. 14: 8302 Terminal. S. 35.

251 | SR-Nr. 53: Sechs Helden im Ghetto, Klasse 9A Real, Oberstufenzentrum Mett-Bözingen, Biel, Kanton Bern, 2010, Schreibcoach: Rolf Hermann. S. 17.

252 | SR-Nr. 53: Sechs Helden im Ghetto. S. 20.

Die kommen allein zurecht, denkt Hevîjiyan und konzentriert sich nun ganz auf den Massenmörder. Sie wendet alle Trick an, die sie im Kampfsportkurs gelernt hat und es gelingt ihr praktisch alles. Mit einem Tritt gegen die Stirn überwältigt sie schliesslich den Massenmörder. Er fällt bewusstlos zu Boden. Sie fesselt ihn. Dann dreht sie sich um und beobachtet Blerim, Carmen und ihren Bruder, wie sie dem Komplizen endgültig auf den Leib rücken. Carmen ist ganz erschöpft. Sie taumelt leicht.«

Auch in »Es brennt im Schulhaus« werden die vier Protagonistinnen/Protagonisten als gleichberechtigt geschildert. Hier sind die Jungs auch sensibel, und sie können ihr Leiden auch in Worte fassen, so wie Jeton, der mit angesehen hat, wie Artan niedergeschlagen wurde:

»Jeton schlich wie ein geschlagener Hund nach Hause. Dabei war nicht er geschlagen worden, sondern Artan. Sein Freund. Und er hatte zugesehen, wie Miguel mit dem Baseballschläger auf Artan einschlug; fast ungerührt, als würde es ihn nichts angehen. Ein Teil von ihm war entsetzt gewesen, der andere Teil hatte beinahe so etwas wie Befriedigung empfunden. Als geschähe ihm recht. Artan, der Mädchenliebling. Artan, der gute Schüler, der wahrscheinlich bald in die Sek B aufgestuft wurde. Artan, der wohl erzogene Junge – ach Unsinn; er war nicht eifersüchtig, kein bisschen! Er hatte sich einfach nicht getraut, einzuschreiten. Er hatte Angst gehabt, sie würden auch ihn verprügeln. Das verstand jeder. Das musste jeder verstehen. Aber wie sollte er es Artan erklären? Und wie konnte Artan ihm je verzeihen?«[253]

Im Gegensatz zu Jeton kann Julie Probleme nicht einfach hinunterschlucken. Sie muss handeln. Als Artan sich immer mehr verschließt und sich von ihr fernhält, trifft sie eine Entscheidung:

»Es kam, wie es kommen musste: Julie war entsetzt über Artans Verletzungen. Sie glaubte ihm die Geschichte mit dem Unfall nicht (ihr die Wahrheit zu sagen, dazu hatte er erst recht keinen Mut). Nachdem sie beide eine Weile stumm nebeneinander gesessen hatten, rückte Julie endlich heraus mit der Sprache: ›Es kann so nicht weitergehen mit uns, Artan. Du bist nicht mehr der Artan, den ich geliebt habe. Du hast dich sehr verändert. Ich will eine Pause.‹ Artan nickte traurig: ›Ich verstehe. Es tut mir Leid, wenn ich dich verletzt habe. Das wollte ich nicht. Aber wenn du eine Pause willst … ok. Aber vergiss nicht, dass ich dich liebe.‹«[254]

In Artans Innerem beginnt es nun mehr und mehr zu brodeln. Doch er findet keinen Weg, seine Probleme zu artikulieren. Bis er auch er einen Entschluss fasst: Er beschließt, die Party zu stören, indem er Feuer legt (vgl. Kapitel 5.3).

253 | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus. S. 37.
254 | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus. S. 40.

Am Ende, als Artan sich der Polizei stellt, stehen Jeton und Julie wieder an seiner Seite. Und Julie erweist sich, obwohl sie mit Artan liiert ist und auch zwischendurch mit Jeton geflirtet hat, als gleichberechtigter Teil dieser Gruppe. Hier geht es um Freundschaft, und als Freund bzw. als Freundin wollen Jeton und Julie ihren Teil der Verantwortung an Artans Tat übernehmen. Dadurch findet Artan auch die Zuversicht, trotz Jugendgericht an seine Zukunft zu glauben:

»Später erzählte Artan von seinem Job im Altersheim und den Geldsorgen seiner Eltern. Jeton versuchte seine Gedanken zu ordnen. Ein wenig war er mitschuldig. Er hatte Artan nicht geholfen; er war sein bester Freund und er hatte nicht gemerkt, was mit ihm los war. ›Ich begleite dich zur Polizei‹, sagte Jeton. ›Aber zuerst musst du es Julie sagen. Ich bin sicher, sie wird dir verzeihen.‹ Schlimm war eigentlich nur dieWarterei. [...] Schliesslich schrieb er ein Protokoll. Julie hielt die ganze Zeit über seine Hand. Ja, sie waren wieder zusammen. Julie war tief betroffen gewesen. Auch sie fühlte sich mitschuldig. Sie hatte Artan misstraut, hatte gar gedacht, er liebe sie nicht mehr. Dabei war er nur müde und hatte keine Zeit für sie, weil er im Altersheim arbeitete.«[255]

Wir sind anders

Wenn die jugendlichen SR-Schreibenden Figuren erschaffen, die Außenseiter sind, die sich selber als ›anders‹ definieren als der Rest der *peers* oder aber von diesen ausgegrenzt werden, dann verbinden sie in der Regel das *doing gender* mit dem *doing difference*, so wie das einleitend in diesem Kapitel formuliert wurde und wie es Lotte Rose auf den Punkt bringt: »In dem Bemühen, sich zu behaupten und durchzusetzen, werden verschiedene Distinktionslinien ins Spiel gebracht, geschärft, aber auch wieder fallen gelassen.«[256] In den Beispielen über Mobbing wurde die Seite des Ausgegrenzt-Werdens vorgeführt, welches das Leben von Jugendlichen dominieren, ja im schlimmsten Fall auch zerstören kann. Diese Form des Andersseins wird von den betroffenen Jugendlichen jedoch nicht selbst ins Spiel gebracht.

Stattdessen solle es um Figuren gehen, die sich – als Mädchen oder Junge – selbst als ›anders‹ definieren, um sich in der Welt der Jugendlichen und Erwachsenen zu behaupten, um ihren eigenen Platz zu finden. Entscheidend ist, dass sie, wie Rose feststellt, dieses Bemühen ums Anderssein auch wieder fallen lassen. Genau dieser Prozess ist in einigen SR-Texten abgebildet.

Dass hier keine Beispielfiguren aus SR-Texten thematisiert werden, deren Homosexualität sie in einer an Homogenität – und entsprechend auch heterosexueller Normativität – orientierten Umgebung (etwa einer Peergroup) zu Außenseiterinnen/Außenseitern stempelt, liegt daran, dass in den SR-Texten

255 | SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus. S. 49.
256 | Rose (2009): S. 64.

keine homosexuellen Figuren vorkommen. Diese Tatsache rührt an eine Problematik, die in der Forschung noch wenig Niederschlag gefunden hat: eine im Schulalltag spürbare starke Zunahme von Homophobie unter den Jugendlichen. Während dies oft einseitig als ein Problem männlicher Muslime dargestellt wird, hat Martin Wiedmer in seiner Lizentiatsarbeit an der Universität Bern, in welcher er 2009 die »Einstellungsveränderung gegenüber Schwulen und Lesben aufgrund einer schulbasierten Intervention«[257] untersucht, die Hypothese aufgestellt, »dass religiöse Jugendliche

Homo- und Bisexuellen gegenüber negativer eingestellt sind und diese Haltung auch durch eine Intervention nicht verändert werden kann«[258]. Diese Hypothese wurde nicht bestätigt. Aus der Arbeit geht allerdings nicht klar hervor, in welchen Schultypen die untersuchten Interventionen stattgefunden haben, und auch nicht, ob es sich dabei um Schulklassen mit einem hohen Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund handelte oder nicht. Wiedmer verweist auch auf die Problematik der Methode der Befragung zu einem stark tabuisierten Thema, vor allem wenn die Befragung im Schulumfeld stattfindet, denn, wie Wiedmer im Hinblick auf eine von ihm zitierte Studie feststellt, konnte darin gezeigt werden, » dass die Jugendlichen im Unterricht lernen, wie politisch korrekt über Homosexualität gesprochen wird, wenn es die Situation verlangt«[259]. Entsprechend kritisch geht Wiedmer auch mit seinen Ergebnissen um: »So kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen ganz ohne Berücksichtigung der sozialen Erwünschtheit geantwortet haben, was zu einer positiven Verzerrung geführt haben könnte.«[260]

Das Thema ist also wenig erforscht, und die Tatsache, dass in gut hundert SR-Texten, die über einen Zeitraum von neun Jahren in verschiedenen Kantonen der Schweiz entstanden sind, keine homosexuellen Figuren vorkommen, ist ein deutliches Zeichen dafür, wie stark tabuisiert dieses Thema unter Jugendlichen tatsächlich ist – zumal im Umfeld der Schule, wo ein politisch korrektes Verhalten eingefordert wird. Das Thema Homosexualität wird also im Zusammenhang mit SR-Texten nicht bewusst ausgeklammert; da es sich vor allem durch Abwesenheit manifestiert, kann nicht weiter darauf eingegangen werden.

---

257 | Martin Wiedmer (2009): »Das sieht man ihnen ja gar nicht an!« Einstellungsveränderung gegenüber Schwulen und Lesben aufgrund einer schulbasierten Intervention. Lizentiatsarbeit Universität Bern, Philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Psychologie/Lehrstuhl für Sozialpsychologie. Online unter: http://www.abq.ch/downloads/wissenschaft/Wiedmer.pdf (abgerufen: 30. Januar 2015).

258 | Wiedmer (2009): S. 51.

259 | Wiedmer (2009): S. 49.

260 | Wiedmer (2009): S. 49-50.

In »Süss, hart und liebevoll« (Schreibcoach: Christoph Simon) geht es explizit um zwei Außenseiter. Da ist einerseits Rosanna, sie ist ein »Emo«[261] (so steht es schon auf dem Klappentext des SR-Heftes), und »sie ist ziemlich schlecht in der Schule und weiss nicht, was aus ihr einmal werden soll. Einen Berufswunsch hat sie nicht, ausser Tätowiererin werden im Homme Joe oder einfach eine Punk Queen«[262]. Sie ist ziemlich »orientierungslos«[263], und außer mit ihrer Freundin J-LO, die ebenfalls eine Außenseiterin ist, hat sie kaum Kontakt zu anderen Jugendlichen. Entsprechend geht es ihr auch: »Sie hängt in Buchs herum, hört Emocore oder schaut sich mit ihrer Kollegin J-Lo Horrorfilme an. Glücklich macht sie das alles nicht, am liebsten wäre sie ein ganz anderer Mensch.«[264]

Wirklich unglücklich scheint sie ihr Anderssein aber auch nicht zu machen, denn bei Rosanna ist dieses Anderssein selbst gewählt. Von den anderen *peers* wird sie in Ruhe gelassen, und im Laufe des Textes kann man erleben, dass sie nicht nur sehr eigenständige Entscheidungen trifft, sondern auch eine glückliche Liebesbeziehung zu einem sehr ungewöhnlichen Jungen aufzubauen in der Lage ist. Ihr Aussehen wird zwar erwähnt, aber es wird von anderen nicht kritisiert. Und auch Rosanna ist nicht unzufrieden mit ihrem Äußeren, sie steht zu ihrem Style, nämlich jenem einer Emo.

Rosanna verliebt sich in Günter. Der ist alles, was ein heutiger cooler junger Mann nicht sein will: Er hängt »nicht gern mit anderen herum, denn er hat eine Lieblingsbeschäftigung, die ihn voll und ganz in Anspruch nimmt:

---

261 | Interessanterweise attestiert ein Spiegel-online-Artikel der »Jugendkultur des Emo«, dass diese »das Rollenmodell auf den Kopf« stellt. In diesem Artikel wird auch kurz definiert, was unter einer/-m Emo zu verstehen ist: »Sie kleiden sich oft in Schwarz, schminken sich blass und die Augen dunkel, sind aber keine Gothics. Sie hören Hardcore und binden sich Nietengürtel um, sind aber keine Punks. Sie tragen Vans, sind aber keine Skater. Sie mögen Comicfiguren, wollen aber nicht mit Anhängern des Visual Kei verwechselt werden. Es gibt sie schon seit ein paar Jahren, doch weil sie ihren Stil aus anderen Jugendbewegungen zusammenpuzzelten, wird Emo, im Unterschied zu HipHop oder Punk, als eigenständige Jugendkultur von anderen Szenen oft nicht anerkannt. Dabei haben die Emos auf einer anderen Ebene die Popgeschichte revolutioniert: ›Emo ist die erste Jugendkultur, in der sich die Jungs an die Mädchen anpassen. […] Und: Sie zeigen Gefühle.« Carola Padtberg-Kruse: Jugendkultur Emo: Entdeck das Mädchen in dir. In: Spiegel-online, 11. März 2010. http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/jugendkultur-emo-entdeck-das-maedchen-in-dir-a-676835.html (abgerufen: 30. Oktober 2014). Weitere Informationen über die Kultur der Emos sind zu finden in: Martin Büsser; Jonas Engelmann; Ingo Rüdiger (Hg.) (2013): Emo: Porträt einer Szene.

262 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 32.

263 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 32.

264 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 32.

das Fischen«[265]. Das allein würde schon genügen, um bei Gleichaltrigen völlig out zu sein. Zudem ist der Kinderfilm »Findet Nemo« sein Lieblingsfilm, und er »findet den Ex-Mister-Schweiz Renzo Blumenthal cool«[266]. Beides ein sogenanntes No-Go, wenn man als cool gelten will. Die Folgen eines solchen für einen Jugendlichen im Jahr 2009 extrem untypischen und ›uncoolen‹ Verhaltens sind klar: Er »hat [...] kaum Freunde«[267]. Aber auch er ist, wie Rosanna, mit seinem Anderssein eigentlich zufrieden. Er wird weder gehänselt noch ausgegrenzt, sondern geht selbstbewusst seinen eigenen Weg.

Bei so viel Anderssein ist es auch nicht mehr weiter überraschend, dass die verliebte Rosanna mit Günter auf heute eher untypische Weise in Kontakt tritt: Sie schreibt ihm nämlich kein SMS (oder WhatsApp-Nachricht), sondern eine Postkarte – auf die Günter wiederum mit einer Karte antwortet etc. Allerdings weiß Günter gar nicht, wie Rosanna aussieht, denn sie ist ihm »noch nie aufgefallen«[268]. Entsprechend erkennt er sie auch nicht, als sie ihm mit Freundin J-LO (ebenfalls ein Emo, aber im Gegensatz zu Rosanna trägt sie Sachen, die »mega auffallen«[269]) eines Tages beim Fischen zusieht. Aber er macht sich so seine Gedanken über die beiden Zuschauerinnen: »Günter gefielen die zwei Mädchen, die ihm da beim Fischen zusahen. Vor allem die Schwarzhaarige, die weniger sprach als ihre Kollegin. Sie hatte etwas Trauriges im Gesicht, das sie geheimnisvoll machte.«[270] Natürlich ist dieses Mädchen, das Günter gefällt, Rosanna. Das wissen zu diesem Zeitpunkt zwar die Leser/-innen, Günter aber weiß es nicht.

Während eines Rap-*battle*, zu dem Günter die beiden Mädchen eingeladen hat, kommen sich Rosanna und Günter dann näher und »küssen sich [...] zum ersten Mal«[271]. Was nun folgt, ist ein halbes Jahr des ungetrübten Liebesglücks, das im SR-Text durch eine ganze Reihe von Liebesbriefen dokumentiert ist: »In den Pausen steckten sich Rosanna und Günter ständig Zettel zu.«[272] Darin beschreiben sie die Liebe ganz allgemein – und ein wenig auch ihre Liebe. Hier zwei Beispiele:

»Liebe Rosanna
Es war an einem Sommermorgen.
Als Du und ich uns küssten.

265 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 33-34.
266 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 34.
267 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 34.
268 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 33.
269 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 38.
270 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 39.
271 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 49.
272 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 50.

Die Fische und die Vögel sangen das Lied der Liebe.
Wir küssten uns weiter und liefen den Bach hinunter.
Auf einmal fing es an zu regnen
Ich zückte den Regenschirm.
Wir küssten uns unter dem Regenschirm.
Wir kamen zu einer Kirche und heirateten.
Als dann die Hochzeitnacht kam ging die Post ab
Wir hatten 13 Kinder.
Mit 90 waren wir beide tot.«[273]

»Liebe Rosanna:
Weisst du noch, was Mehmet im Flame gerappt hat?
›Du hast mein Leben verändert, du hast mich stolz gemacht, früher hab ich immer nur einen drauf gemacht.‹
Du bist einfach alles, alles was ich im Leben brauche,
scheiss auf alle Fische die ich bis jetzt gefangen habe.
Ich weiss nun, was Liebe ist, bitte vergiss mich nicht.«[274]

In den Gedichten wird Liebe auf eine Art beschworen, wie man sie aus romantischen Filmen oder Liebesromanen kennt. Diese Liebe ist fast schon eine erwachsene – sie zielt zumindest auf ein künftiges gemeinsames Leben. In diesem SR-Roman bedeutet das Heraustreten aus ihrem Anderssein für Rosanna und Günter am Ende auch, dass sie die Lebensphase der Jugend verlassen: Sie heiraten. Und im letzten (kurzen) Kapitel wird dann auch das gemeinsame Leben der beiden »zehn Jahre später« aus der Perspektive von Günter kurz beschrieben. Auch als Ehepaar bleiben Rosanna und Günter glückliche Außenseiter – ebenso wie ihre beiden Kinder. Dieser Schluss, der das Außenseitertum ironisch zuspitzt, zeugt davon, dass es für die jugendlichen SR-Schreibenden gar nicht so einfach ist, sich sich selbst als erwachsene Frauen und Männer vorzustellen – in Rollen, die ihnen wohl auch ein wenig Angst machen:

»Ich bin jetzt schon 25 Jahre alt, und habe eine Frau, die mir jetzt schon fünf Jahre treu blieb. Sie heisst Rosanna und ist 23 Jahre alt. Wir haben zwei Kinder: Babuschka und Jackson. Rosanna ist wunderschön, sie hat einen riesen Fleischpickel auf der Nase und nur ein paar Schnittwunden, weil sie Emo ist, doch das stört mich nicht, weil ich sie liebe. Ich liebe sie, so wie sie ist. Mein Sohn Jackson wird bald sechs und meine Tochter bald vier. Ich liebe auch meine Kinder so wie sie sind, auch wenn Jackson am Turette Syndrom und meine Tochter an einer Essstörung leidet.

273 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 50-51.
274 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 51.

Meine Familie und ich leben in zwei Müllcontainern, die ich zusammengebaut habe. Ab und zu leiden wir unter Hungersnot, doch das ist weniger schlimm, denn ich kann gut fischen und weiss, wo man Pilze finden kann, oder in welchen Müllcontainern ich rumgrübeln muss, denn ich bin ein guter Vater und habe alles im Griff.
Ich denke, es ist jetzt genug über mein wunderschönes Leben erzählt worden.
Alles Gute, Günter«[275]

Im Gegensatz zum Rosanna und Günter, deren Anderssein von bereits vorhandenem Selbstbewusstsein der beiden Jugendlichen zeugt, was dadurch unterstrichen wird, dass die beiden von ihrem Umfeld keinerlei Widerstand erfahren, erleben Max und Laura, die beiden Hauptfiguren aus »Wir sind, wie wir sind«, das Anderssein als eine Bürde. Auf beiden lastet zu viel Druck (dies findet sich im Abschnitt zu »Schulmüdigkeit und Schulversagen« thematisiert). Sie brechen deshalb aus dem geregelten Leben aus, verlassen ihr Zuhause, leben auf der Straße. Dieses Leben wird zwar einerseits als ein selbstgewähltes, doch gleichzeitig auch als ein schwieriges, ungemütliches Leben dargestellt.

Als Außenseiter fühlte sich Max in »Wir sind, wie wir sind« bereits lange vorher. Schon im ersten Absatz wird er als ein solcher vorgestellt. Er ist ein äußerst untypischer junger Mann. Mit dem betont maskulinen Gebaren Gleichaltriger hat er kaum etwas zu tun:

»Er ist 15 Jahre alt und geht in die 9. Klasse einer Realschule in Basel. Er ist nicht gerade der Beliebteste in der Klasse. Er wird oft gehänselt und ausgelacht, weil er in Gegenständen andere Sachen sieht als alle andern. […]
Max lebt in seiner eigenen Welt, und das jeden Tag. Das gefällt ihm halt mehr als der übliche Alltag mit den Arbeiten und den Anweisungen. Er ist ein Stubenhocker. Alles, was er braucht, sind seine Gedanken.«[276]

Max beschließt, abzuhauen, und er bricht wirklich alle Brücken hinter sich ab. Das manifestiert sich in einem Akt, der Jugendlichen heute wirklich als unglaublich radikal erscheinen muss:

»Er schaute aufs Handy, es war schon 22 Uhr. Den ganzen Tag hatte er keinen Anruf, kein SMS erhalten. Niemand vermisste ihn. Im Prinzip war er froh, gleichzeitig war er aber auch sauer, und er dachte: Wozu brauche ich ein Telefon? Er warf das Handy in den Bach, der ihn schon ein paar Meter begleitet hatte.«[277]

275 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 55.
276 | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 1. Vgl. auch den Auszug unter 5.1.3.
277 | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 3-4.

Max merkt schnell, dass so ein Leben als Obdachloser anstrengend ist, nicht nur wegen des Wetters (»Es herrschten um die fünf Grad draussen, er war komplett durchgefroren. ‚Ich hätte im Sommer abhauen sollen‹, dachte Max.«[278]), sondern auch, weil er plötzlich ganz allein ist (»er fühlte sich einsam«[279]). Aber für so ein Leben in aller Freiheit gibt es auch –männliche – Vorbilder:

»Dabei wollte er so etwas schon die ganze Zeit mal tun, einfach nur frei sein und keine Verantwortung haben, doch jetzt fehlte ihm die Sicherheit, die er mal hatte, er verglich sich mit der Person im Lied ›Like a rolling stone‹ von Bob Dylan. Das war seine Lieblingsplatte. Max pfiff, damit er Mut bekam.«[280]

Doch weit reicht dieser Mut zunächst einmal nicht. Er ruft (mit dem Handy eines Passanten) seine Mutter an (von der man später erfährt, dass sie Alkoholprobleme hat), möchte sich von ihr abholen lassen. Aber die Mutter will nichts mehr von ihm wissen. Ein Tiefpunkt in Max' Außenseiterleben:

»Max war sehr enttäuscht von seiner Mutter, er hätte nie gedacht, dass seine Mutter auf ihn scheisst. Er fühlte sich sehr allein und das machte ihn aggressiv. Ich könnte Selbstmord machen. Zu einem Block gehen und auf den zwanzigsten Stock steigen. Vielleicht steht dort ein wunderschönes Mädchen und hält mich davon ab, zu springen.«[281]

Mit der Zeit lebt sich Max ein auf der Straße. Er lernt den routinierten Obdachlosen Tom kennen, und er lernt zu stehlen, eine völlig neue Erfahrung für ihn:

»›Klauen ist schön, ist gesund, ist günstig‹, sagte Tom. ›Und man braucht schliesslich etwas zu essen. Ich weiss nicht, wie's dir geht, aber ich kann keine Stunde hungern.‹ Max steckte sich zwei Tafeln Schokolade in die Hose. Das war das erste Mal, dass er stahl.«[282]

Bis dahin ist das Obdachlosenleben für Max ein reines Männerleben, die »Penner vor dem Denner«, die Max kennenlernt, sind allesamt Männer. Und Tom ist ein wirklich abgebrühter Typ, der, so wird angedeutet, auch mit Drogen dealt und jederzeit Waffen besorgen kann. Doch mit dieser Art von Abenteuer will Max nichts zu tun haben. Er distanziert sich von Tom.

Genau in diesem Moment trifft Max auf Laura. In ihr findet er eine Seelenverwandte, eine echte Freundin. Laura ist sein weibliches Gegenstück: Auch

278 | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 7.
279 | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 7.
280 | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 7.
281 | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 10.
282 | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 13.

Laura ist gut in der Schule. Und auch sie ist selbstbewusst. Doch sie hat daneben sehr viel größere Probleme als Max: Ihr Vater ist gestorben, »weil er eine Überdosis genommen hat«[283], mit den Mitschülerinnen/Mitschülern ist es auch nicht ganz einfach (»Aber ich bin selbstbewusst, das stört dann irgendwann.«[284]), und dann ist da noch die Sache mit ihrem Stiefvater:

»Daheim schlug mich mein Stiefvater und beleidigte mich. Er hat sogar ein Messer in die Hand genommen. Da bin ich dann weggelaufen. In meiner Nähe hat es einen Bahnhof. Ich ging dort hin. Zwei Minuten später kam der Zug. Ich wollte springen. Weil ich dieses Schwein nie wiedersehen wollte.«[285]

Max' und Lauras Anderssein hat zwar halb mit ihren familiären Problemen zu tun, aber es ist auch selbstgewählt. Die beiden zerbrechen nicht an ihren Problemen, sondern sie schlagen sich kreativ und erfinderisch durch. Dass sie sich als junge Frau und als junger Mann so ähnlich sind, fasziniert sie. Kennengelernt haben sich Max und Laura unter schwierigen Bedingungen – in einem Unterschlupf für Obdachlose. Man kann also davon ausgehen, dass sie beide nicht besonders vorteilhaft aussehen. Kleider und Styling spielen absolut keine Rolle. Und doch geht es hier von Anfang an auch um die Anziehung der Geschlechter, bereits bei ihrer ersten Begegnung:

»Max probierte zu schlafen, da hörte er ein lautes Schnarchen von der Nebenkabine. Er öffnete leise die Tür und sah, wer da so schnarchte. Er fand sie sehr blond, aber süss, für einen Moment vergass er all seine Probleme und liess sich neben ihr nieder. Plötzlich war er auch eingeschlafen. Bis am Morgen diese hübsche Frau einen Schrei losliess. Sie erschraken beide und sahen sich dennoch lange in die Augen. Waren hier etwa schon Gefühle im Spiel?«[286]

Ebenso wie Max und Laura passen auch ihre Liebesgedichte in kein Schema. Etwa jenes von Max:

»›I cha di nid vergässe‹, dichtete Max drauflos. ›Sit denn womer zäme si go ässe.
Weni i dini ouge luege, gspüri dasi nümme muess sueche.
Für di schlani jede K. O. Houptsach, i bechume di Po.
Und dini Brüscht wo so härzig si, chumm mir trinke es Glas Wii.‹«[287]

---

283 | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 17.
284 | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 18.
285 | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 18.
286 | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 16.
287 | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 29.

Lauras Reaktion: »›Dass du nur meinen Po willst, finde ich ein wenig pervers. Sonst aber okay‹«.

Genau, wie von Rose beschrieben, werden hier von Max und Laura verschiedene Aspekte der Distinktion, des Andersseins benutzt, um sich einerseits als Jugendliche zu definieren und von der Erwachsenenwelt abzugrenzen, aber auch, um sich von Anforderungen des *doing gender*, wie sie innerhalb der *peers* üblich sind, abzusetzen. Diese Mittel der Distinktion werden aber ebenso problemlos wieder fallengelassen, wenn die Bedingungen sich ändern: Am Ende kehren die beiden in die Schule und nach Hause zurück (wo die Verhältnisse sich nun auch verbessert haben). Doch die Erfahrung, auch ohne Geld und Zuhause leben zu können, die mehrfach erwähnte Freiheit zu spüren, hat doch ihre Spuren hinterlassen. Etwa in ihren Reiseplänen: »›Wohin gehen wir nächsten Sommer?‹ ›Nach Barcelona.‹ ›Ich weiss auch schon, wie: Wir fahren zum Flughafen, klettern in einen Container und lassen uns in den Frachtraum einer Iberia-Maschine schieben.‹«[288]

288 | SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind. S. 34.

6. *Style* – Formen intermedialen Erzählens

In Anlehnung an Gronemanns Auseinandersetzung mit der Literatur des Maghreb, in welcher sie die Schrift als transmedialen Raum beschreibt, in dem Formen von Oralität und Medialität ineinandergreifen[1], möchte ich meinerseits den Akt des Schreibens in der für SR-Texte typischen Schreibsituation (kollektives Schreiben, das auch viel von einem Spiel aufweist – vgl. Kapitel 4.5) als transmedialen Raum verstehen, in dem Schriftlichkeit und Mündlichkeit sowie verschiedene schriftferne Techniken aus anderen Medien, welche die Jugendlichen aus ihrer Lebenswelt kennen, ineinandergreifen. Als *style* habe ich in der Folge jene Kombination von sprachlichen und erzählerischen Mitteln bezeichnet, durch welche die Lebenswelt der SR-Schreibenden (und damit auch die lebensweltlichen Erfahrungen mit Medien) in den Texten in Erscheinung tritt: mittels ›manifester Zeichen‹ – auf der »formale[n], inhaltliche[n] und sprachliche[n] Ebene«[2] der Texte.

Im Folgenden soll es nun darum gehen, typische Formen von *style*, wie er in SR-Texten vorkommt, thematisch und – soweit möglich – auch im Hinblick auf in sie eingeflossene schriftferne Techniken und Inhalte zu präsentieren. Da viele SR-Texte aus einer Kombination ganz vieler Formen intermedialen Erzählens bestehen, könnte man hier auch einfach längere Ausschnitte aus ausgewählten Texten präsentieren. Mir erscheint es jedoch sinnvoll, typische Formen des entsprechenden *style* in verschiedenen SR-Texten herauszuarbeiten und so noch besser erkennbar zu machen.

6.1 Nähe – Distanz: *Immediacy* vs. *Hypermediacy*

Immediacy, so wurde weiter oben festgehalten, umfasst »Strategien der Authentizität«[3], die ein ›Hineintäuschen der Leser‹ in einen Text möglich

1 | Vgl. Gronemann (2011): S. 107. Vgl. Kapitel 4.3.

2 | Gehrmann/Prüschenk (2009): S. 4.

3 | Hiebler (2011): S. 71.

machen. Basis für dieses Hineintäuschen ist, ein gemeinsamer »kultureller Code«[4], über den die Rezipientinnen/Rezipienten verfügen und der ihnen Zugang verschafft zu den jeweiligen »fiktive[n] Situationen authentischen und realistischen Erzählens«[5]. »Authentisch« und »realistisch« wird hier in dem Sinne verstanden, dass jugendliche SR-Schreibende und -Lesende über dieselben wiedererkennbaren lebensweltlichen Erfahrungen verfügen – damit ist auch die lebensweltliche Erfahrung mit Medien gemeint –, die sie beim Schreiben wie beim Lesen der SR-Texte als ihren kulturellen Code einsetzen. In dem Sinne wiesen viele Beispiele aus Kapitel 5 (wo es um die literarische Verarbeitung von Krisensituationen im Rahmen der klassischen Sozialinstanzen Schule, Familie, Peergroups geht) gut erkennbare Strategien auf, die auf *immediacy* abzielen, die also einer gleichaltrigen Leserschaft ein Hineintäuschen ermöglichen. Diese Strategien sind auch gut als authentisch und realistisch identifizierbar, sie fügen sich entsprechend problemlos in literarische Traditionen ein (moderne Romane mit Innensicht, realistische Kinder- und Jugendliteratur, szenische Passagen in Erzähltexten, Theaterdialoge etc.) und sind entsprechend auch für eine allgemeine Leserschaft wirksam. Gleichzeitig verweisen sie durchaus auf andere Erzählmedien wie TV-Serien und -Soaps, die mit ähnlichen Erzählstrategien arbeiten wie Erzähl- oder Theatertexte. In den genannten Beispielen führt das Hineintäuschen dazu, dass das Medium ›zum Verschwinden gebracht‹[6] und entsprechend eine Rezeptionserfahrung ermöglicht wird, die als Immersion[7] bezeichnet wird, als ein »Versinken, Eintauchen, Miterleben«[8].

Doch auch lebensweltliche Erfahrungen mit Techniken und Inhalten elektronischer Medien können als Mittel von *immediacy* genutzt werden. Allerdings ist, wie weiter oben mit Bolter/Grusin klar wurde, in intermedialen literarischen Erzählsituationen das Hineintäuschen meist unterbrochen durch Elemente, die das Medium wieder sichtbar, also mit seinen jeweiligen Eigenheiten bewusst machen, sodass auch *darüber* gesprochen werden kann: nämlich durch Elemente von *hypermediacy*.

Im literarischen Kontext könnte man im Hinblick auf Elemente von *immediacy* und *hypermediacy* auch von Strategien sprechen, die Rezeptionserfahrungen von Nähe bzw. Distanz ermöglichen. Ich verstehe in der Folge *immediacy* nicht vollumfänglich wie bei Bolter/Grusin definiert, ist bei letzteren doch von einer Immersionserfahrung die Rede, die ein völliges Abtauchen in ein Medium voraussetzt. Ich möchte *immediacy* als eine Form kultureller Immersionserfahrung verstanden wissen, die immer dort eintritt, wo SR-Schreiben-

---

4 | Hiebler (2011): S. 68.

5 | Hiebler (2011): S. 71.

6 | Vgl. Bolter/Grusin (2000) in Kapitel 4.2.

7 | Vgl. Kapitel 4.1.1.

8 | Mohr (2011): S. 326.

de Versatzstücke aus ihrer lebensweltlichen Erfahrung in einer Art und Weise einsetzen oder platzieren, die garantiert, dass der entsprechende SR-Text oder ein Teil daraus wirklich etwas mit den SR-Schreibenden und ihrer Lebenswelt zu tun hat; etwa indem sie jene Sprache benutzen, die sie im täglichen Leben als ›ihre‹ Sprache empfinden; oder indem sie Hinweise auf ihr mediales Wissen, von dem sie annehmen, dass sie es mit ihren *peers* (ihrer potentiellen Leserschaft) teilen, als manifeste Zeichen (vgl. Kapitel 4.4) im SR-Text platzieren. Gleichzeitig sind diese intermedialen Elemente auch für Effekte von *hypermediacy* zuständig, sie sind also auch dafür verantwortlich, dass die Illusion, das Eintauchen in die Erzählung, z. B. durch das plötzliche Wiedererkennen quasi textfremder Elemente, unterbrochen wird: ein Handlungsmuster, das aus einem Computerspiel stammt; Namen von Fußballstars, Rappern, Models, Musikerinnen/Musikern etc.; dramaturgische Techniken, die an filmische Dramaturgien erinnern; etc.

Der Effekt des intermedialen *style* eines SR-Textes ist entsprechend ein Spiel mit Nähe und Distanz. Dieses Spiel wird sowohl von den jugendlichen SR-Schreibenden als auch von der intendierten Leserschaft von *peers* gleichzeitig als virtuoses Spiel mit dem vorhandenen und für das schulische Schreiben in der Regel wenig nutzbaren Medienwissen inszeniert *(hypermediacy)*, es bedeutet gleichzeitig aber auch die ständig wiederholte Versicherung, dass der verwendete kulturelle Code auch wirklich der von ihnen beherrschte und bis ins kleinste Detail verstandene ist *(intermediacy)*, dass sie sich also – beim Schreiben wie beim Lesen –auf ihn einlassen können, ohne Gefahr zu laufen, mit kulturellen Codes konfrontiert zu werden, die sie entweder nicht verstehen oder mit denen sie sich nicht identifizieren.

Dieses Spiel von Nähe und Distanz erinnert auch an die Art und Weise, wie laut Hans-Otto Hügel in der Unterhaltung (die er als Definitionsmodell für Populäre Kultur nutzt) Distanz eingesetzt wird, um Rezipientinnen/Rezipienten das Erlebnis zu verschaffen, das sie suchen, nämlich das Erlebnis der Unterhaltung:

»Hält Kunst uns auf Distanz, um Würde und Gewicht zu bewahren, baut Unterhaltung Distanzierung ein, um nicht als zu schwer, zu bedrängend zu erscheinen. Ästhetische Distanz zielt im Kunsterlebnis auf den Aufbau einer Barriere, auf die Konstruktion von Schocks, indem im Rezeptionsvorgang das Rezipiat sich als Einzelnes, als Besonderes vorstellt. Demgegenüber resultiert die ästhetische Distanz in der Unterhaltung vorwiegend aus dem Genre-Charakter.«[9]

Hügels Ansatz der Populären Kultur betrachtet die Erscheinungsformen der Massenkultur aus einer grundsätzlich anderen Perspektive, als dies im kultur-

9 | Hügel (2007a): S. 26.

kritischen Diskurs der Fall ist, wie er aus der Frankfurter Schule hervorging. In diesem – auch weiterhin präsenten – Diskurs wird der Unterhaltung vor allem fehlende Distanz vorgeworfen, da sie die Massen zu einem unreflektierten Genuss von trivialen Inhalten verführe und zu – politisch – unmündigen Menschen erziehe[10]. Hügel hält dagegen:

»Die für das Populäre unumgänglich notwendige Rezeptionsfreiheit ist also nicht nur an die oben skizzierten technischen und sozialen Bedingungen geknüpft. Da das Populäre ein Bereich ist, der wesentlich *auch* ästhetisch – also jenseits sozialer Prägung – funktioniert, stellt er für die Selbstorganisation einer Gesellschaft einen gewissen Luxus dar. Ohne ein gewisses Maß an Wohlhabenheit wird Populäre Kultur sich daher nicht entfalten können.«[11]

Hügel bezieht sich, wenn er von der Distanz als Basis für den Unterhaltungseffekt spricht, ganz allgemein auf die Funktions- und Rezeptionsweise von Unterhaltung, er geht also nicht im Detail auf erzählerische, sprachliche, visuelle oder auch technische Verfahren ein, welche diese Distanz erzeugen können.

In SR-Texten kann man jedoch explizite Formen ausmachen, die im Sinne dieser unterhaltenden Distanz (die bei Bolter/Grusin *hypermediacy* heißt) von den jugendlichen SR-Schreibenden eingesetzt werden, um ihr kulturelles Wissen, ihren kulturellen Code – der mehrheitlich aus Kulturprodukten der Unterhaltungsindustrie stammt – ins Schreiben einzubringen, und zwar in einer Art und Weise, auf die dieser Code von ihren *peers* beim Lesen auch wiedererkannt werden kann. Dieses Wiedererkennen lässt sich auch stets aufs Neue bei den öffentlichen Lesungen beobachten, wo das jugendliche Publikum (meist SR-Schreibende einer anderen Klasse, eines anderen Projekts) häufig an völlig anderen Textstellen spontan lacht als der erwachsene, meist auch höhergebildete Anteil des Publikums (Lehrpersonen, Eltern und Verwandte der Schüler, interessierte Kulturkonsumentinnen etc.). Gleichzeitig aber sind es genau diese manifesten Zeichen im Text, die auf populäre Kulturprodukte verweisen, die in den SR-Texten in ihrer Eigenschaft als literarische Texte – im Sinne der

10 | Man denke dabei etwa an die Essaysammlung »Dialektik der Aufklärung« von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, die Christian Schicha folgendermaßen auf den Punkt bringt: »Speziell in dem Kapitel über die Massenkulturindustrie prognostizieren die Autoren eine kulturelle und soziale Regression als Konsequenz einer industriellen Kulturproduktion, die gesellschaftliche Gegensätze und Orientierungslosigkeit durch die Produktion eines totalitär ausgerichteten Amüsements zu verwischen versucht.« Christan Schicha (2010) [2003]: Kritische Medientheorie. In: Stefan Weber (Hg.): Theorien der Medien. Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus. S. 104-123. Hier: S. 106.

11 | Hügel (2007b): S. 67 (Hervorhebung im Original).

legitimen Kultur – für jugendliche SR-Schreibende und -Lesende auch für *immediacy* sorgen, also für das Gefühl, selbst Teil dieser Welt zu sein, die erzählerisch entsteht.

Wenn ich hier in der Folge versuche, die Formen des *style* zu isolieren und thematisch aufzuschlüsseln, so darf nicht vergessen werden, dass diese Ausprägungen in der Regel vermischt auftreten: Es werden also z. B. alltagssprachlich orientierte Dialogformen neben Figurenbeschreibungen vorkommen, die Zitate von und Anspielungen auf für die SR-Schreibenden gerade aktuelle Medienhypes enthalten oder aber konkrete Hinweise auf das Konsumverhalten der Jugendlichen bieten. Darüber hinaus können aber auch noch filmische Erzählweisen oder dramaturgische Elemente aus Computerspielen integriert sein. All diese Elemente können in einem einzigen SR-Text vorkommen.

Ich intendiere in der Folge auch nicht, die medialen Vorbilder, die möglicherweise mit viel Aufwand hinter einzelnen intermedialen Erzählformen aufgespürt werden könnten, auch wirklich zu benennen – außer dort, wo diese Bezüge wirklich offensichtlich sind. Sondern es geht hier vor allem darum zu zeigen, dass Erzählen für die jugendlichen SR-Schreibenden im Rahmen dieses Projekts zwar in einen schriftlichen Text mündet, dass die Basis dieses Erzählens aber keineswegs in schriftlichen Erzähltraditionen, sondern in Erfahrungen mit anderen Medien liegt. Dabei nehmen der Film (dazu zähle ich TV-Produktionen, also etwa Krimis, Soaps oder Sitcoms, ebenso wie Youtube-Filme, und zwar sowohl professionell produzierte wie auch von den Jugendlichen selbst hergestellte) und das Filmische eine dominante Stellung ein. Denn das Wissen der Jugendlichen im Hinblick auf Figurenzeichnung, Spannungsbogen, Szenenwechsel, Ortsbeschreibungen, Pointen etc. stammt eindeutig aus ihren teils sehr umfangreichen Erfahrungen mit filmischen Genres.

6.2 Das Spiel mit Distanz I: lebensweltlich orientierte Sprach- und Erzählformen

Im Abschnitt ab S. 139 war im Zusammenhang mit einer amerikanischen Studie zu *vernacular writing*[12] davon die Rede, dass Schreiben außerhalb der schulischen Sprachnormen die Regeln und Normen des sozialen und kulturellen Umfelds der Jugendlichen berücksichtigt und damit auch dazu beiträgt, dass sich Jugendliche in dieser Form des literarischen Schreibens als kompetent und handlungsfähig erleben. Genau das soll hier an einigen konkreten Beispielen aus den bisher 105 entstandenen SR-Texten vorgeführt werden. Dabei wird vor allem die Sprache im Fokus stehen, die Alltagssprache der Jugendlichen und wie diese in SR-Texten in Erscheinung tritt. Überall dort, wo alltags-

12 | Camitta (1993).

sprachliche Elemente im Schreiben verwendet werden, tritt das Schreiben – auch für die SR-Jugendlichen selber – aus dem Kontext schulischen Schreibens heraus. Gerade in diesen Passagen ist also die Verbindung zur außerschulischen Lebenswelt der Jugendlichen besonders stark. Man kann in diesen Texten nicht nur die starke Identifikation der SR-Schreibenden mit dem Resultat ihres Schreibens erkennen, es wird auch die große Kompetenz spürbar, welche die Jugendlichen in der von ihnen verwendeten Sprache besitzen.

Neben den SR-Texten, die vollständig in einer verschriftlichten Form des jeweiligen Dialekts oder einer dialektal bzw. ethnolektal geprägten Umgangssprache verfasst sind, gibt es auch Schulhausromane, deren schriftsprachliche Teile von dialektalen bzw. ethnolektalen Textelementen durchzogen sind. In diesen Texten wird der Dialekt in einer Weise eingesetzt, wie sie Gronemann für gewisse literarische Werke des Maghreb beschreibt, nämlich indem damit »vermeintlich schriftferne Techniken als Korrektiv dieses Schriftmodells [das Schriftmodell der Hegemonie – G. W.] markiert«[13] werden. Wenn die jugendlichen SR-Schreibenden vermeintlich schriftferne Techniken – von heutigen Jugendlichen wird die Alltagssprache im Rahmen der neuen Medien ja durchaus schriftlich eingesetzt – in die normierte Schriftlichkeit integrieren, dann nutzen sie die emotionale Bedeutung, welche die Alltagssprache für sie hat, durchaus auch als Korrektiv. Die dialektalen Formen der Alltagssprache fungieren für die Jugendlichen als »emotionale Bindeglieder«[14], ganz ähnlich wie Gronemann dies für die berberischen und arabischen Dialekte beschreibt, wenn auch weniger in einem nationalen und historischen Kontext als im Fall des Maghreb.[15] Und durch dieses Korrektiv rückt das Schreiben, die Schriftlichkeit – und damit auch die Literatur – in Reichweite ihrer außerschulischen lebensweltlichen Erfahrung.

6.2.1 Dialogformen: Reden = Schreiben = Reden

Für viele SR-Schreibende ist Schreiben mit negativen Erfahrungen verbunden, da sie in ihrer Schullaufbahn häufig mit den Defiziten ihres schriftlichen Ausdrucks konfrontiert werden. Sprechen hingegen, vor allem Sprechen in ihrer Alltagssprache, ist in der Regel positiv besetzt. So machen viele SR-Schreibende im Rahmen des SR-Projekts die Erfahrung, dass die Formel »Sprechen = Schreiben«, die sie von Smartphoneapps wie WhatsApp kennen oder in Social Media einsetzen, auch als erzählerisches Mittel in einem Schulprojekt taugen kann. Das logische erzählerische Mittel, mit welchem dieses Sprechen direkt in

13 | Gronemann (2011): S. 107.

14 | Vgl. Gronemann (2011): S. 106.

15 | Gronemann spricht ja von »Gemeinschaften, deren jahrhundete-übergreifende Memoria« durch diese Dialekte tradiert werden. Gronemann (2011): S. 106.

einen SR-Text integriert werden kann, ist der Dialog. Selbst dort, wo Schweizer Schüler/-innen, die in ihrem Alltag miteinander in einem Dialekt[16] kommunizieren, Dialoge in Standarddeutsch verfassen, ist der Alltagston präsent: in der Wortwahl, aber auch in der Kürze der Sätze und in der Knappheit der Aussagen. Ein Beispiel dafür ist »Das Liebeschaos«, ein SR-Roman, der bereits in Kapitel 5.3.2 erwähnt ist. Er besteht praktisch nur aus Dialogen und ist überhaupt, wie der Untertitel verspricht, als »Theaterstück« verfasst, das später tatsächlich von der beteiligten Klasse an ihrer Schule aufgeführt wurde. Die Dialoge selber sind nicht im Dialekt geschrieben, spiegeln aber trotzdem viele Facetten der Alltagssprache wider, etwa im Dialog zwischen Elmirand und Liranda, die auf einer Party zusammen tanzen. Elmirand hat sich im Vorfeld der Party bei einem Freund darüber informiert, wie man Liranda am besten »näherkommen« könne. Nun befolgt er diesen – wie sich herausstellt – schlechten Rat, für dessen Umsetzung er sich vorher Mut angetrunken hat:

»ELMIRAND: Hey Baby, willst du tanzen?
LIRANDA: Kannst du überhaupt noch tanzen?
ELMIRAND: Du bist heute voll scharf!
LIRANDA: Was ist denn mit dir los?

Elmirand greift Liranda an den Po.

ELMIRAND: Ich steh auf deinen Körper!

Liranda schlägt seine Hand fort.

LIRANDA: Sag mal spinnst du?
ELMIRAND: Nein, ich finde dich nur scharf.
LIRANDA: Denkst du, du bist krass, nur weil du was getrunken hast?

Liranda wendet sich angeekelt von Elmirand ab.

---

16 | Wenn ich hier von Dialekt spreche, dann vor allem deshalb, weil es in der Schweiz regional doch sehr klare Unterschiede gibt und der Begriff der Alltagssprache diese Unterschiede einebnen würde. Aber natürlich sprechen diese Jugendlichen keine einheitlichen regionalen Dialekte, sondern eine Alltagssprache, die vom jeweils regionalen Dialekt geprägt ist, aber auch ethnolektale Elemente aufweist sowie Elemente aus den jeweiligen Muttersprachen, welche viele der Schüler/-innen mitbringen. Daneben sind aber auch Einflüsse zu finden, die über die Medien in die Alltagssprache gelangen: Begriffe aus dem Englischen oder stärker am Standarddeutsch orientierte Formulierungen und zum Teil auch syntaktische Eigenheiten.

ELMIRAND: Warte, Liranda, das ist alles ein Missverständnis. Ich will doch nur tanzen!«[17]

Bereits bei diesem Beispiel wird erkennbar, wie leicht den Jugendlichen das Schreiben dieses Dialogs gefallen sein muss, sie benutzen für sie ganz selbstverständliche alltagssprachliche Formulierungen wie »scharf«, »krass« und bringen Formulierungen unter wie »Du bist heute voll scharf!« oder »Sag mal, spinnst du?«, die sie im schulischen Schreiben wohl nie verwenden würden.

»Die zwei Königskinder von Oetwil« ist ein Beispiel für einen SR-Text, der mit einer Mischung aus klassischen Erzählpassagen in Standardsprache (mit dialektalen Einsprengseln) sowie Dialogen und SMS-Dialogen im Dialekt arbeitet. In der Geschichte geht es um Maria und Bruno, die sich zwar noch nicht kennen, aber trotzdem bei einem Fußballspiel verabredet sind. Im letzten Moment sieht es allerdings so aus, als ob Maria doch nicht kommen könnte, und es entspinnt sich folgender SMS-Dialog:

»MARIA: Wo bisch?
BRUNO: Iigang Südkurve. Und du?
MARIA: No diheime.
BRUNO: Wieso?
MARIA: Ich cha nid cho.
BRUNO: Wiiieso?
MARIA: Han verschlaafe.
BRUNO: Waaas?
MARIA: Nei, ich mues s ganzi Hus putze.
BRUNO: Waaas?
MARIA: Nei, mini Chatz isch RIP, leider :(
BRUNO: Hää?!
MARIA: Tot. D Chatz isch mausetot.
BRUNO: Scho wider?!?
MARIA: Sicher. Chatze hend 9 Läbe.
BRUNO: Glaubs nid.
MARIA: Chasch ja go luege.
BRUNO: Nei, chum lieber in Letzi. De Match fangt jetz den a!
MARIA: Gaht nöd. Min Bro isch scho det.
BRUNO: Ja und?
MARIA: Wenn er mich mit dir gseht, passiert dir s gliche wie de Chatz.
BRUNO: Oke. Denn chum besser nöd.

17 | SR-Nr. 33: Das Liebeschaos. S. 13.

MARIA: Oke.
BRUNO: Kiss.«[18]

Es ist sofort ersichtlich, wie gekonnt diese Dialoge verfasst sind. Kein Zweifel, dass die Jugendlichen genau wissen, was sie da schreiben und wie sie es schreiben müssen, damit es ›wie echt‹ klingt. Sie kennen die Authentifizierungsstrategien, die sie in diesen Dialogen anwenden. Und obwohl es keine einheitliche Normschreibweise für den jeweiligen Dialekt gibt (hier handelt es sich um Varianten des Zürcher Dialekts), herrscht in der Regel unter den SR-Schreibenden Einigkeit darüber, wie etwas geschrieben werden muss bzw. welche Varianten als zulässig gelten.

Diese Erfahrung hat auch Guy Krneta gemacht, ein Autor, der selber fast ausschließlich in Dialekt schreibt und zu einer neueren Generation von in Mundart Schreibenden zählt, die ihre Texte als *spoken word* bezeichnen. Krneta gehört zu den Gründern der Autorengruppe »Bern ist überall«[19], die mit dem Gottfried Keller-Preis 2013 ausgezeichnet wurde. Krneta selbst figurierte mit einem Mundartroman auf der Shortlist des Schweizer Buchpreises 2014. Der Schriftsteller war von seinem ersten SR-Projekt an besonders interessiert an der Art und Weise, wie die jugendlichen SR-Schreibenden ihre Mundart schreibend einsetzen.

Mit »Kebab & Fondue« hat eine Bieler Klasse zusammen mit Schreibcoach Guy Krneta ebenfalls »ein Theaterstück« – so der Untertitel – verfasst. Dieses Stück wurde während der öffentlichen Schlussveranstaltung im Sinne einer szenischen Lesung in Ausschnitten vorgetragen. Generell folgt die Schreibweise der Bieler Variante des Berner Dialekts, mit welchem die Schüler/-innen arbeiten, klaren Regeln. Auch nachdem teils unterschiedliche Schreibweisen für die Druckfassung von Guy Krneta vereinheitlicht worden sind, bleibt

18 | SR-Nr. 25: Die zwei Königskinder von Oetwil. S. 36-37.

19 | Anlässlich der Verleihung des Gottfried Keller-Preises 2013 an die Autorengruppe »Bern ist überall« am 17. Januar 2014 im Literaturhaus Zürich fasste Laudatorin Corinna Caduff die Entstehung der Autorengruppe wie folgt zusammen: »2003 hat der Kulturveranstalter und Akkordeonist Adi Blum die Autoren Pedro Lenz, Guy Krneta und Beat Sterchi zu einem gemeinsamen Auftritt in Luzern eingeladen. Aus dieser Initiative ging die Spoken-Word-Formation Bern ist überall hervor, die am 6. September 2013 ihr zehnjähriges Bestehen mit zeitgleichen Auftritten in Bern, Basel, Luzern und Romainmôtier gefeiert hat. In den zehn Jahren dazwischen ist die Gruppe auf mittlerweile vierzehn Mitglieder angewachsen (vier Frauen, zehn Männer).« Die komplette Laudatio ist zu finden unter: http://www.gottfried-keller-preis.ch/deutsch/laudatio-corina-caduff/ (abgerufen: 2. Februar 2015). Information zur Gruppe unter: http://www.bernistueberall.ch (abgerufen: 2. Februar 2015).

erkennbar, nach welchen Mustern die Jugendlichen ihre gesprochene Sprache verschriftlichen:

- konsequente Kleinschreibung
- sh statt sch (shueu = Schule, sheisse = Scheisse, tshüss = Tschüss, hesh = hesch = hast du, shön = schön, wünshe = wünschen, mönsh = Mensch, shwöshter = Schwester etc.)
- x statt gs (xeh = gseh = gesehen, xeit = gseit = gesagt, xi = gsi = gewesen etc.)
- Verwendung von Abkürzungen wie sry = sorry, OMG = Oh my god, gg = geiz guet = geht es gut, 16i = sechzehn Jahre etc.

Wie der Titel bereits andeutet, geht es in »Kebab & Fondue« auch um Fragen kultureller Verschiedenheit, genauer um Fragen alltäglicher Rassismen. Diese Fragen werden konsequent in Dialogen verhandelt, und zwar von Figuren, die wie folgt charakterisiert sind: »Schweizerin«, »Kambodschanerin, aus Belgien hergezogen«, »halb Schweizerin – halb Kongolesin«, »halb Spanierin – halb Deutsche«, »halb Bosnier«, »Mazedonier«, »Schweizer«, »Bosnier«[20]. In der Geschichte geht es, wie es im Klappentext heißt, um »Liebe, Freundschaft, Eifersucht. Aber auch um Rassismus, Migrantenschicksal, Berufswünsche und Nachtleben«.

Ein Beispiel eines solchen Dialogs, in dem es auch um Rassismus geht, steht gleich zu Beginn einer Szene, in der Mark (»halb Bosnier«) und Jeff (»Mazedonier«) aufeinandertreffen:

»MARK: hey
JEFF: hallo jaa
MARK: geiz guet?
JEFF: ja dir
MARK: wär bish du?
JEFF: ig
MARK: wär man?
JEFF: jo, ig.. jeff
MARK: bi dr mark.. du bish dr nöi gäu? vo wo chunsh?
JEFF: vo mazedonie wieso?
MARK: was machsh hie ir shwiz? hou ab gang wieder zrüg i dis verfiggte land ... so lüt wie di bruche mir hie nid ... gang hei du uere sheissusländer
JEFF: hör doch uf ... i bi nid angersh aus du.. wotsh e zigi?
MARK: haut d frässe.. sötigi lüt wie di söt me grad ershiesse ... merci
(Nimmt eine Zigarette)
MARK: mi vater het mer uere viü sache verzeut, jeff

20 | SR-Nr. 56: Kebab & Fondue. S. 24.

JEFF: jo, mir ou, mark
MARK: är het xeit i söu kei sheiss mache
JEFF: jo, mir ou
MARK: nd gueti note mache
JEFF: jo, vou
MARK: i söu nid rouche oder sufe
JEFF: jo, haha.. hesh füür?
MARK: ah ... merci
(Sie rauchen)«[21]

Es ist eindrücklich, wie die Tatsache, dass man an alltägliche Rassismen bereits gewöhnt ist, hier sehr gekonnt in Szene gesetzt wird: Während Jeff sich gegen die Beschimpfung »sheissusländer« mit der Antwort »i bi nid angersh aus du« (Ich bin nicht anders als du) verteidigt, fügt er im selben Atemzug an: »wotsh e zigi?« (Willst du eine Zigarette?). Und Mark antwortet nicht gerade zimperlich mit »sötigi lüt wie di söt me grad ershiesse« (Leute wie dich sollte man erschießen), um dann praktisch übergangslos mit einem kurzen »merci« zu signalisieren, dass er die Zigarette angenommen hat. Von diesem Moment an rauchen die beiden einträchtig ihre Zigaretten und unterhalten sich darüber, was ihre Väter von ihnen erwarten. Die ›Scheißausländer‹-Episode erscheint so als eine Art Ritual, das die Figuren einerseits im Sinne eines Selbstschutzes abwickeln und das andererseits die Positionen zwischen zwei Jugendlichen klärt – in diesem Fall die Position zweier ›Ausländer‹, von denen einer sich mehr als Schweizer fühlt (er ist nämlich nur »halb Bosnier«) und sich gegen einen quasi ›richtigen‹ Ausländer in die Position dessen bringt, der in diesem Land mehr Rechte hat.

Die meisten der SR-Texte, die Guy Krneta als Schreibcoach begleitet hat und die alle im Dialekt verfasst sind, sind auch als Hörbuch produziert. Die SR-Schreibenden lesen darauf ihre Texte selber ein. Damit schließt sich der Kreis: Was von einer authentischen Mündlichkeit in die schriftlichen Dialoge geflossen ist, wird nun wieder in eine mündliche Form gebracht. Und dabei zeigt sich: Es fällt den Jugendlichen in der Regel sehr leicht, diese Dialoge zu lesen, da sie ihnen quasi »auf der Zunge« liegen. Und doch kann man feststellen, dass sich die Mündlichkeit auf dem Weg über die Verschriftlichung verändert hat. Man erkennt in diesen alltagssprachlichen Dialogen durchaus gewisse Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit (vgl. Kapitel 1.8): etwa Planung, Themen, Reflektiertheit.

21 | SR-Nr. 56: Kebab & Fondue. S. 25.

Auf der von den Schülerinnen/Schülern selber eingelesenen Hörbuchaufnahme von »Kebab & Fondue« (sie kann auch im Internet angehört werden[22]) ist die oben zitierte Passage auch sehr gekonnt und wirkungsvoll gestaltet. Die Figur des Mark, der sich als Schweizer gegen den ›Scheißausländer‹ positioniert, ist von einem Schüler gelesen, der einen starken ethnolektalen Akzent aufweist, was ihn als jemanden erkennbar macht, dessen Familie aus Exjugoslawien stammt. Es wird also sofort klar: Hier wettert ›Ausländer‹ gegen ›Ausländer‹! Damit wird das Thema Rassismus deutlich vielschichtiger thematisiert, als es auf den ersten Blick scheint. Verantwortlich für diese Differenziertheit ist die Art und Weise, wie die Jugendlichen mittels authentischer Dialoge eine Nähe zu ihrer Lebenswelt herstellen, die nicht nur für gleichaltrige Leser/-innen eine starke Wirkung hat. Hier wird nicht über Rassismus gesprochen, sondern alltagsrassistisches Handeln wird in einfachen Szenen mit wenigen Worten effektvoll vorgeführt.

In »Kebab & Fondue« gibt es eine Szene, in welcher das Thema Rassismus ebenso direkt innerhalb einer Mädchengruppe verhandelt wird. Im Zentrum steht Catherine – »halb Schweizerin – halb Kongolesin«, die ganz offensichtlich ihre Haare gebleicht hat. Sie ist mit Shainaa (»Kambodschanerin«) bei Maja (»Schweizerin«) zum Fondue eingeladen:

»SHAINAA: ja du sho ... wotsh dini haar ned widr shwarz mache?
CATHERINE: wieso?
SHAINAA: ke anig. abr shwarz passt doch besser zu dir ...
CATHERINE: wiso? .... wiu i shwarz bi odr was? ...
SHAINAA: was hesh man?
CATHERINE nüt sheissegau
MAJA: esse ish ferti!!«[23]

Hier wird die Diskussion, ob und warum schwarze Haare besser zu jemandem mit schwarzer Hautfarbe passen, von der »Schweizerin« unterbrochen – und zwar mit dem höchst unverfänglichen Hinweis, das Essen sei fertig. Doch beenden kann Maja die Diskussion damit nicht. Im Gegenteil, nach einem weiteren Versuch, das Thema zu wechseln, wird auch die »Schweizerin« in die Diskussion hineingezogen:

»SHAINAA: wi fingsh dr catherine ihri haar?
MAJA: wiso? ...
CATHERINE: ja ... figg di man

22 | http://www.schulhausroman.ch unter »Hörbücher hören« (abgerufen: 23. September 2015).

23 | SR-Nr. 56: Kebab & Fondue. S. 40.

MAJA: nd wi findetr mis fondue??
CATHERINE: hmm geit so!! dir shwizer ässet sowiso zviu chäs!!
SHAINAA: u dir nigas
CATHERINE: ehh man was wetsh da drmit sege?
(Stille)«[24]

Hier fällt das Wort »nigas«, also »Niggers«. Es folgt Stille – doch damit ist die Sache immer noch nicht erledigt. Nachdem Maja nach einer Erklärung für die Streitereien gebeten hat, mit den Worten »erklärets bitte ... was ish los? ... i cheggs nid ...« (Ich checke es nicht), setzt Catherine zu einem Monolog an, der von Shainaa wiederum mit dem N-Wort gekontert wird, was Catherine mit einem abschließenden »figg di« (Fick dich) kommentiert:

»CATHERINE: du seish immer ds zlebe churz ish nd ds meh jedi minute sötti gniesse.. i dörft nach diner meinig ou sheiss mache, ds machsh du o.. du verzeush no recht viu immer widr zgliche.. einish hesh mir mau xeit ds blödi lüt eifch blöd si, abr gshiedi lüt chöi sech blöd shteue.. si maches eso ds sie sho widr gshieht wirke, hesh du gmeint nd glacht.. abr ds macht doch ke sinn oder? wie wet me gshiedi nd blödi lüt ungersheide? ds kapier i jez immer no nid.. was ish wen e gshiede sich so blöd steut, ds dr blöd gshied ish?
SHAINAA: jo ds ish so niga
CATHERINE: figg di«[25]

Die drastische Ausdrucksweise darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die drei Freundinnen bald schon einträchtig »in den Ausgang« (also aus-) gehen. Dort kommt es dann zu weiteren Zwischenfällen, die teilweise wieder rassistisch motiviert sind.

Auch diese Szenen wurden von den Jugendlichen selber fürs Hörbuch eingelesen. Das Schreiben in ihrer Alltagssprache hat es ihnen erlaubt, Alltagsrassismus, wie ihn viele von ihnen offenbar täglich erleben, für sie selber glaubwürdig in Szenen zu verdichten, die weder verharmlosen noch die Realität auf eine Weise zuspitzen, wie es häufig in TV-Krimis der Fall ist – wenn es etwa um Menschenhandel, Mord oder rechtsradikale Schlägertrupps geht.

Noch etwas radikaler im Hinblick auf eine möglichst authentische Wiedergabe von Alltagssprache sind die SR-Schreibenden aus Rümlang (Kanton Zürich) in ihrem Text »Shukrija«. In diesem »Stück«, das »frei nach ›Die schwarze Spinne‹ von Jeremias Gotthelf«[26] wiederum mit Schreibcoach Guy Krneta

24 | SR-Nr. 56: Kebab & Fondue. S. 41.

25 | SR-Nr. 56: Kebab & Fondue. S. 41-42.

26 | Die Vorgabe des Stoffes entstand im Rahmen einer losen Kooperation mit dem Jungen Schauspielhaus Zürich, welches in der Saison 2010/11 einen Schwerpunkt rund um Jeremias Gotthelfs »Die schwarze Spinne« gestaltete.

entstanden ist, wird nicht nur die dialektale Alltagssprache der Jugendlichen als Schreibsprache verwendet, hier wird konsequent mit den ethnolektalen Ausprägungen dieser Alltagssprache gearbeitet, also auch mit Formen, die ›einheimischen‹ Dialekt Sprechenden als Fehler erscheinen: fehlende Artikel, fehlende Personalpronomen etc.

Die Anfangsszene zeigt zwei junge Männer, die Brüder Milot und Milos (»albanisch-serbisch«), die sich von einem dritten jungen Mann, Boyka, provoziert fühlen. So führt eins zum anderen … eine wüste Schlägerei mit blutigem Ausgang beginnt:

»Milot	oh bro was lauft gaz guet?
Boyka	ich seg nur eins: dini muetter dini muetter
Milos	heb dini fresse nur wil bonze bish
Boyka	ich chef du nix
Milot	oh milos was lauft bro?!
Milos	ich han lusht eine spitalrief shlah
Boyka	so en pikkelpinocchio so en looser
Milos	hueresohn!
Boyka	du bish so en michi so e fläshe
Milos	du arme siech
Boyka	du hesh nüt im läbe du opfer… oh dah chan i ch dier sehr guet helfe säm chumm jetz
Milos	was säm? zwei geg eine… nimm das dah du wixer fick dini muetter dah man
Boyka	aah… du missgeburt … ich prügle dich windelweich
Milot	o shlah ihn shlah ihn sikter
Milos	ich shlan dich kaputt

Milos zieht seine Butterfly.

Boyka	du bish so hässlich wie chash du nur läbe?
Milos	du gsesh us wie en büffel… hahahaha
Boyka	shwule haha ehj shwule lueg mer id auge wen ich mit dier rede
Milos	ej heb dini fresse man
Boyka	hör uf …. ich blüete …. huere shwuchtle … hilft mer öpert?
Milos	ich kill dich
Milot	es lengt … gömmer… shit
Boyka	aah

Boyka bricht zusammen und rührt sich nicht mehr.«[27]

---

27 | SR-Nr. 72: Shukrija. S. 2.

Hervorzuheben sind hier etwa die Formulierung »dini muetter dini muetter«, die ganz klar als Provokation verstanden wird: Diese Verkürzung verweist auf die ursprünglich aus der amerikanischen Rap-Kultur übernommene Provokation »Fuck your mother« bzw. »motherfucker« und ist in der Jugendsprache vor allem im urbanen Umfeld heute absolut gebräuchlich. Aber eben: Gerade in einem Umfeld, in welchem es um Machotum und harte Jungs geht, ist dieser Ausdruck auch das Maximum an Provokation. Ein zweiter entscheidender Satz ist: »nur wil bonze bisch« (Nur weil du Bonze bist). In diesem Satz fehlen nun eben das Personalpronomen und der Artikel, er lautet also: »Nur weil Bonze bist«, und auch die Antwort erfolgt nach demselben Prinzip ethnolektaler Verkürzung: »ich chef du nix«. Auch alle bei den Jugendlichen beliebten und deshalb besonders wirksamen Schimpfwörter sind in dieser ersten Szene versammelt: »bonze«, »pikkelpinocchio« (Pickelpinocchio), »looser«, »hueresohn«, »fläshe« (Flasche), »arme siech« (in etwa: armer Hund), »opfer«, »missgeburt«, »schwuchtle« (Schwuchtel).

Dass sich die jugendlichen SR-Schreibenden in diesem Text für eine große Radikalität entschieden haben, was den Einsatz von Alltagssprache und Handlung betrifft, hat mehrere mögliche Gründe. Zum einen gibt der Stoff von Gotthelfs »Die schwarze Spinne« schon eine sehr radikale Situation vor, die einen möglichen Plot bereits von der Lebenswelt der SR-Schreibenden abrückt: Die zu erfindenden Figuren müssen dem Teufel höchstpersönlich begegnen. Zum anderen wurde dieser Text allein von den Jungen einer Klasse verfasst – die Mädchen haben parallel dazu gemeinsam mit einer Kleinklasse derselben Schulstufe einen eigenen Text zum selben Stoff geschrieben, und zwar mit Renata Burckhardt als Schreibcoach.[28] Innerhalb der reinen Jungengruppe gilt der angewandte *style* wohl tatsächlich als ›krass‹, also nicht nur als radikal, sondern auch als ›angesagt‹, als ›in‹. Indem die SR-Schreibenden die Hauptfiguren des Stücks »Shukrija«, das albanisch-serbische Brüderpaar Milot und Milos, nicht als Jugendliche, sondern als junge Männer (sie sind 21 und 23 Jahre alt) konzipiert haben, haben sie das Geschehen deutlich aus ihrer eigenen Lebenswelt und aus derjenigen ihrer *peers* weggerückt. Der Teufel hingegen fügt sich unauffällig in die Welt der restlichen Figuren ein. Er spricht wie sie und fällt nicht weiter auf – außer dass er aus dem kriminellen Milieu zu stammen scheint und dem verzweifelten Milot einen höchst zweifelhaften Deal vorschlägt, den er zunächst als Rap vorträgt:

»Teufel hey milot häsh es problem?
Milot hä wer bish du?
Teufel ich bin de tüfäl wo under dier läbt
mis hobby ish menshe quälä

28 | SR-Nr. 73: What the f*** is love.

wen mal problem hesh du wäish:
ein aruef langt und de satan chund

du häsh kei chance gäg mich
ich bin di negativi site vo gott

ich shick dich in d höll und shmor dich i d front
wen dier öpert wott helfe den packi ihn grad
ich stopf ihn is grab du häsh kei chance gäg mich
ich bin di negativi site vo gott

Milot du bish de tüfäl
Teufel hesh gmeint dä king gi? ... nei man voll ned ich bin dä tüfäl wo dier alli wünsh chan wahr mache
Milot so en sheiss
Teufel ohni sheiss .... man ich chan der wünsh wahrmache... häsh grad eine?
Milot was?
Teufel en wunsh man«[29]

Wenig später wird klar: Wenn der Teufel Milots Bruder Milos aus dem Gefängnis holen soll, dann muss Milot ihm seine Braut, Shukrija, überlassen. Milot lehnt dies zunächst kategorisch ab, doch dann gibt er nach:

»Milot shukrija ... abr sie ish mini brutt muesh wüsse ... und pfinger wägg vo ihre
Teufel ish si geil?
Milot wen du die würdsh kseh ... shukrija... nie im läbe ... shukrije pocinjem da te volim
Teufel wottsh das din brüeder usem knast usechunt?
Milot jah
Teufel bald? überlahsh mer shukrija ish din bro morn frei
Milot morn?
Teufel morn
Milot ok ... ich bin ihverstande ... man nimm sie eifach ... hau ap mit ihre
Teufel voll easy brate«[30]

Mit diesem Kernstück der Handlung – dem Handel mit dem Teufel – wird klar, dass es sich um einen sehr viel stärker konstruierten Plot handelt als dies in »Kebab & Fondue« der Fall ist. In der oben beschriebenen Konstellation – reine Jungenklasse und literarische Vorgabe – haben die vierzehn Jugendlichen,

29 | SR-Nr. 72: Shukrija. S. 9-10.
30 | SR-Nr. 72: Shukrija. S. 10.

unterstützt durch den erfahrenen Schreibcoach Guy Krneta, ein sprachlich und inhaltlich radikales Werk geschaffen, das aus dem Korpus der 105 SR-Texte hervorsticht.

Im Falle des Gesamtprojekts rund um den SR-Text »Shukrija« wurde das Spiel um Nähe und Distanz noch etwas erweitert. Im Rahmen der Produktion eines Hörbuchs konnten die SR-Schreibenden ihre eigenen Texte (gelesen von ihnen selbst) an einer kleinen, aber öffentlichen Hörbuchvernissage einige Monate nach Beendigung des Projektes nochmals erleben. Nachdem sie also zunächst eine radikale Ausprägung von mündlicher Alltagssprache im Rahmen des Schreibprozesses verschriftlicht hatten, haben sie diese schriftliche Form wiederum in eine mündliche Form gebracht – allerdings in die inszenierte Mündlichkeit einer Hörbuchaufnahme. Und diese wiederum haben sie im Rahmen der Vernissage noch einmal in der Rolle als Zuhörer erlebt. Es war deutlich zu erkennen, dass die Jugendlichen ›ihren‹ Text zu diesem Anlass noch einmal völlig neu wahrnahmen, gewissermaßen mit einer Außensicht, also einer nicht nur zeitlichen Distanz: In gewisser Weise als Publikum.

6.2.2 Konsumwelt: Body & Styling

Ein wichtiges Element in SR-Texten ist die Figurenbeschreibung. Gerade weil der Gesamttext in der Regel aus vielen kurzen Einzelbeiträgen mehrerer Schüler/-innen zusammengesetzt ist, ist es auch für die SR-Schreibenden wichtig, ihre Figuren zunächst einmal zu kreieren, ganz ähnlich wie eine Spielfigur. Die Ausstattung einer Figur, ihr Aussehen und ihr Styling, können Auskunft darüber geben, was bei den SR-Schreibenden gerade ›angesagt‹ ist. Entsprechend kann eine Figur auch so ausgestattet werden, dass sie sofort als Außenseiter/-in erkennbar wird. Bei dieser Schreibaufgabe – das Konzipieren der Figuren steht logischerweise eher am Anfang des kollektiven Schreibprozesses – können die Jugendlichen die Erfahrungen aus ihrer eigenen Lebenswelt sehr gut einbringen. Viele dieser Figurenbeschreibungen stehen gesammelt am Anfang des Textes (vgl. Kapitel 5.3.4, wo Styling ebenfalls ein Thema ist).

Das Aussehen der Figuren spielt aber auch dann eine große Rolle, wenn sie sich im Laufe der Geschichte für eine Verabredung vorbereiten oder ganz allgemein für das abendliche Ausgehen schick machen, sich ›stylen‹. In diese Szenen packen die SR-Schreibenden all ihr Wissen über Kleidermarken, Schminken, Frisieren, Mode, kurz: praktisch alles, was sie als aktive Konsumentinnen/Konsumenten ausweist. Diese Aufzählungen haben die Funktion eines Namedropping; sie setzen im Sinne eines Insidercodes gewisse Markierungen, die von gleichgesinnten *peers* (dazu gehören auch die am SR-Text mitschreibenden Klassenkameradinnen/-kameraden) wiedererkannt und in ihre Erfahrungswelt eingeordnet werden. Das Wiedererkennen dieser Elemente beim Lesen eines SR-Textes schafft eine Vertrautheit und eine Nähe zu den

Figuren und zum Text, wie ihn viele bildungsferne Jugendliche in der klassischen Schullektüre nicht erleben können. Gleichzeitig führt es aber auch zu jener von Bolter/Grusin als *hypermediacy* beschriebenen Distanz, da das Wiedererkennen von Kleidungsstücken, Marken oder Tätigkeiten wie Schminken oder Hairstyling bei den Lesenden eine Reaktion hervorruft, die man als Metadiskurs bezeichnen kann: Lachen, Erklärungen, Bestätigungen, Korrekturen etc. Das sind alles Zeichen dafür, dass von Seiten der Leser/-innen[31] ein Bezug hergestellt wird zum eigenen Konsumverhalten, zu Regeln, die man als gültig erachtet. Mit anderen Worten: Das Gelesene wird entsprechend diskutiert, kommentiert, eingeordnet.

Ein Bespiel dafür, wie dieses Konsumwissen eingesetzt wird, findet man in »Die zwei Königskinder von Oetwil«. In diesem SR-Text (vgl. auch Kapitel 6.2.1) verabreden sich die beiden Hauptfiguren Maria und Bruno zum ersten Mal. Diese erste Verabredung soll am Abend im Zürcher Stadion Letzigrund stattfinden, wo sie sich bei einem Fußballspiel treffen. Das Stadion erscheint ihnen als neutraler Ort, denn bei Maria zuhause darf niemand wissen, dass sie mit einem Jungen abgemacht, also sich verabredet hat:

»Maria möchte natürlich sexy aussehen, wenn sie zum ersten Mal mit Bruno abmacht. Also zieht sie sich ihre rosaroten Leggins an, die sauteuer waren. Darüber einen viel zu kurzen Mini, bei dem die Hosentaschen zerrissen sind und Löcher haben. Darüber ein schwarzes Oberteil mit einem gefährlich tiefen Ausschnitt. Dann schlüpft sie in ihre schwarz-rosa Barlinas, die sie für 14.95 beim Dosenbach gekauft hat. Dann stylt sie sich Locken und steckt sich eine rosa Stoffblume in ihre schwarzen Haare. Dann endlich geht's ans Schminken. Zuerst pinselt sie sich die Augenlider rosa mit einem schwarzen Strich. Dann färbt sie sich die Lippen rosa und zieht ihre goldenen Ohrringe an. Dann noch 2 Kilo Make-up aufs Gesicht, und es kann losgehen!

Bruno duscht sich zuerst und wäscht sich die Haare mit Migros-Budget-Shampoo. Dann zieht er sich schwarze Jeans an mit einem schteilischen Drachen drauf. Dazu einen FCZ-Fanpullover mit Rückennummer 5, für den er 89.90 bezahlt hat. Dann sprayt er sich mit 20 verschiedenen Parfüms ein. Dann zieht er sich seine schwarze Nike-Kappe an mit der Aufschrift: ›Eine Stadt – ein Verein!‹ Und dazu natürlich seine geliebten schneeweissen Nike Shoxx.«[32]

---

31 | Die Rezeption findet in gewisser Weise bereits während des SR-Projekts statt, wenn im Rahmen des Schreibprozesses Textpassagen laut gelesen, diskutiert, ergänzt, kritisiert werden. Dabei wird klar, dass die SR-Schreibenden sich selber in einer Kombination aus Autorinnen und Rezipienten wahrnehmen – und dass sie als mögliche Rezipientinnen/Rezipienten außerhalb ihrer Klasse vor allem ihre *peers* sehen.

32 | SR-Nr. 25: Die zwei Königskinder von Oetwil. S. 38-39.

Maria, das ist hier gut erkennbar, ›stylt‹ sich auf ›sexy‹, mit einem »gefährlich tiefen Ausschnitt«. Das ist für Maria – aber wohl auch für viele Mädchen dieser Altersgruppe – eher eine Ausnahme (vielleicht muss man hier anmerken, dass der Text aus dem Schuljahr 2007/08 stammt und sich seither die Jugendmode mehrfach geändert hat). Es gibt dafür einige wichtige Hinweise: Der Minirock mit den zerrissenen Hosentaschen scheint gerade besonders angesagt zu sein, ebenso wie die teuren Leggins. Bei den Schuhen scheint der Preis hingegen keine große Rolle zu spielen, vielmehr scheint entscheidend zu sein, dass es sich um »Barlinas« handelt (das ist vermutlich das Wort, das die SR-Schreibenden für Ballerinas verwenden[33]), daher auch der Hinweis, wie wenig sie gekostet haben (in einem bekannten Billigschuhladen). Obwohl am Ende noch »2 Kilo Make-up aufs Gesicht« kommen, schminkt Maria sich dezent: rosa Augenlider und rosa Lippen. Das Signal, das von dieser Beschreibung ausgeht, ist eindeutig: Maria ist keine Tussi[34], aber wie jedes Mädchen ihres Alters möchte sie gut aussehen und, wenn sie sich mit einem Jungen trifft, der ihr gefällt, durchaus auch ein wenig sexy.

Bei Bruno hingegen steht – wie bei vielen männlichen Jugendlichen – die Körperhygiene im Vordergrund: Duschen, Haare waschen (mit einem Billigshampoo!). Es scheint wichtig zu sein, nicht nach Schweiß oder überhaupt nach irgendetwas Persönlichem zu riechen, deshalb verwendet Bruno auch »20 verschiedene Parfüms«. Und dazu kommen die Statussymbole: eine Jeans mit einem »schteilischen« (= stylischen) Drachen, eine Nike-Kappe und ganz bestimmte Nike-Turnschuhe, nämlich »schneeweisse« Shoxx. Diese werden ganz in diesem Sinne vorgestellt: als Statussymbole. Auch hier wird klar: Bruno ist kein Außenseiter, trotzdem ist er ein wenig unsicher vor dieser ersten Verabredung. Davon zeugen die vielen Parfüms.

Die beiden Freundinnen Arlinda und Christina in »Linda über den Wolken« verkörpern zwei Mädchentypen, die sich vor allem durch ihre gute Figur auszeichnen – und durch gezielte Piercings. Auch in diesem Fall werden von den SR-Schreibenden ganz klare und für *peers* wiedererkennbare Codes angewandt: Ein Bauchpearcing gilt als besonders sexy (man denke nur an die Bilder, welche junge Frauen in Social Media von ihren Bauchnabeln publizieren!),

---

33 | Es kommt immer wieder vor, dass die jugendlichen SR-Schreibenden auf von ihnen verwendete falsche Produktbezeichnungen bestehen, wie »Barlinas« statt Ballerinas.

34 | Laut der Webseite der Abteilung für Sprachwissenschaft des Instituts für Sprachen und Literaturen der Universität Innsbruck bedeutet Tussi: »ein aufgetakeltes, unsympathisches Mädchen« oder »ein Mädchen oder eine junge Frau, welche sich nur nach der Mode richtet, um den Männern zu gefallen, und die (meist) auch für jeden gutaussehenden Mann zu haben ist«. http://sprawi.uibk.ac.at/content/kurioses (abgerufen: 2. Februar 2015).

ein Nasenpearcing hingegen signalisiert Stärke und Unabhängigkeit. Entsprechend sind auch die beiden Figuren charakterisiert.[35]

Arlinda ist dabei ganz offensichtlich diejenige der beiden, die unsicherer ist bezüglich ihres Aussehens. Und sie ist stärker auf die Wirkung konzentriert, die sie auf Jungen hat. Es ist ihr wichtig, wie sie sich anzieht – Schuhe, Taschen, Gürtel an den Hüften, alles muss stimmen. Christina hingegen hat zwar auch eine »sexy Figur«, aber bei der Auswahl ihrer Kleider ist sie viel selbstbewusster: Sie trägt, was ihr gefällt. Die bei ihrer Figurenbeschreibung im SR-Text gewählten beispielhaften Kleidungsstücke, »Jeans und Trägershirt«, signalisieren, dass sie sich wohl wenig mit Kleidern beschäftigt. Im Laufe der Geschichte wird sich diese Charakterisierung, die sich im Styling der Figuren ausdrückt, noch weiter differenzieren. In Arlindas Leben ›passiert‹ einfach alles irgendwie: Sie verliebt sich, trinkt zu viel, lässt sich mit einem Jungen namens Ray ein – und wird schwanger. Sie zeigt wenig Initiative und ist meist von ihren Gefühlen dominiert: verliebt, verzweifelt, hoffnungsvoll, glücklich. Christina hingegen übernimmt Verantwortung. Sie weiß, was zu tun ist: Sie kauft den Schwangerschaftstest für Arlinda und sie geht mit ihr zur Frauenärztin. Allerdings löst sie auch ein Familiendrama aus, weil sie einigen Freundinnen von Arlindas Schwangerschaft erzählt. Auf diesem Weg findet die Neuigkeit den Weg zu Arlindas Bruder Lavdrim, der daraufhin fast durchdreht, was beinahe in eine Katastrophe mündet.

Wenn zwei Mädchenfiguren aufeinandertreffen, kann es vorkommen, dass es vor allem ihr Styling ist, das ihnen gegenseitig augenblicklich signalisiert, dass sie nur Feindinnen sein können – oder zumindest Rivalinnen. Genauso ergeht es Hadise und Sandra in »Tanz im Vulkan« (Schreibcoach: Johanna Lier):

»Als Hadise und Sandra sich zum ersten Mal sehen, wissen sie sofort, dass sie Rivalinnen sind. Sandra hat früher kurze, schwarze Haare gehabt, aber sie war beim Coiffeur, um sie zu verlängern. Das hat lange gedauert und war teuer. Sie hat grüne Augen, die fröhlich und dann plötzlich wütend leuchten. Sie trägt Jeans, die sie selber zerrissen hat, ein pinkfarbenes T-Shirt und All-Star-Turnschuhe aus grauer Baumwolle. Diese blöde Zicke will auch Sängerin werden, denkt Hadise. Das hat ihr eine freche Unbekannte erzählt. Und sie klimpert mit ihren langen Wimpern. Und wer zerrissene Jeans trägt, ist dumm. Genau das ist es, was Sandra so wütend macht. Dass Hadise so blöde und falsche Sachen über sie denkt. Das sieht sie nämlich in deren Gesicht. Hadise ist viel hübscher, mit langen, blonden Haaren, obwohl auch sie ihre Locken gestreckt hat, und mit ihren grossen, runden, blauen Augen macht sie Sandra ein klein wenig eifersüchtig. Und Sandra versucht, Hadises Augenaufschlag nachzumachen. Was aber Hadise stört. Und sie läuft davon. Lässt Sandra einfach stehen, die ihr nachschaut und sie bewun-

35 | Vgl. den Textauszug in Kapitel 5.3.4 bzw. SR-Nr. 76: Linda über den Wolken. S. 1.

dert. Der superkurze Minirock, das knappe Top, die sexy Leggins und fünf Zentimeter hohe Stöggelischuhe. Klipp klapp. Klipp klapp.«[36]

Hier geht es darum, welches der beiden Mädchen mehr »sexy« ist. Ganz offensichtlich ist das Hadise, die alles vorweisen kann, was dafür nötig ist: blonde, lange Haare, große, runde, blaue Augen, superkurzer Mini, knappes Top, sexy Leggins und Stöckelschuhe. Sandra hinkt da ziemlich hinterher, obwohl sie sich ihre Haare beim Friseur hat verlängern lassen. Ansonsten ist sie eher ein sportlicher, allerdings ein gut gestylter sportlicher Typ, was die zerrissenen Jeans und die All-Star-Turnschuhe beweisen. Trotzdem hat auch Hadise ein Problem mit ihrem Selbstwertgefühl: Wie viele Migrantinnen, die gelockte Haare haben, hat sie ihre Locken »gestreckt«, weil das aktuelle Schönheitsideal ganz offensichtlich glatte Haare verlangt. Und wie es sich hier ankündigt, ändern sich die Positionen der beiden Figuren im Laufe der Geschichte: Bald wird nämlich klar, dass sich hinter Hadises arroganter Fassade ein weicher Kern verbirgt, ja mehr noch, eine Verletzung, die mit der »frechen Unbekannten«, einer weiteren Mädchenfigur im Text, zu tun hat. Bald erkennen Hadise und Sandra, dass ihr erster Eindruck sie getrogen hat, mit der simplen Konsequenz: »Hadise und Sandra werden glückliche Freundinnen und denken sich nichts Falsches mehr.« Von diesem Moment an ist auch das Styling nicht mehr wichtig.

Ein ganz anderer Fall ist Anastasia in »Heute Freunde, morgen Feinde«: Sie ist reich, kann sich alles leisten. Entsprechend gekleidet kommt sie zu ihrer Verabredung mit Marc:

»Anastasia hatte die Haare hochgesteckt, sie sah wunderschön aus. Als Marc sie am Loeb-Egge getroffen hatte, war ihm der Atem stehen geblieben, so hatte er sie noch nie gesehen. Marc dachte: Sie hat ja auch sonst keinen üblen Kleidergeschmack, aber so wunderschön sah sie noch nie aus!«[37]

Hier geht es nicht mehr um Dosenbach-Schuhe oder sexy Leggins, sondern um wirklich teure Kleider. Allerdings bleiben diese ohne Markennamen, allein die Swarovski-Steinchen auf dem »auffällige[n] Kleid« geben einen Hinweis darauf, dass es ein besonderes sein muss. Und die Wirkung auf Marc bleibt nicht aus – obwohl er noch keine Ahnung hat von der »Calvin-Klein-Unterhose«, die sie trägt. Für die Jugendlichen aus Bern ist auch die »Loeb-Ecke« ein wichtiger Hinweis, da er offenbar ein beliebter Treffpunkt in der Innenstadt von Bern ist (mit Loeb ist das gleichnamige Kaufhaus in Bern gemeint, also ein Ort, wo

36 | SR-Nr. 45: Tanz im Vulkan. Zwei Ferienromane in einem. S. 21. Vgl. zusätzlich den Textauszug in Kapitel 6.4.2. und 6.6.2

37 | SR-Nr. 78: Heute Freunde, morgen Feinde. S. 5.

man shoppen gehen und teure Kleider kaufen kann, und die »Loeb-Egge« ist entsprechend die Straßenecke gleich beim Eingang zum Kaufhaus).

In einer Reihe von SR-Texten werden die Figurenbeschreibungen auch als Element der Komik eingesetzt: wenn die Kombination der Accessoires und Stylingvarianten auf einen ganz bestimmten Typen schließen lassen. Bei der Beschreibung der Figur Migaus in »Love & Crime in Zustanbul« (Schreibcoach: Richard Reich) fängt diese Ironisierung bereits beim Namen an, denn Migaus ist nicht einfach Migaus, sondern »Migaus, der Latin Lover«. Und wie genau stylt sich ein typischer Latinlover? Ganz einfach:

»Migaus ist ein cooler, südlicher Typ, der allen Frauen nachschaut. Er ist Portugiese und zwei Meter zehn gross. Er hat blaue Augen und kurze schwarzbraune Wuschelhaare. In seinen Haaren hat es immer ein Kilo Gel. Seine Zähne sind schneeweiss, darum lächelt er so gern Frauen an. Migaus trägt eine weisse Baseball-Mütze, auf der in schwarzen Buchstaben ›Playboy‹ steht. An seinem Hals hängen viele Goldketten. An den Füssen trägt er spitzige Puma oder schwarze Nike Shox. Seine T-Shirts sind meistens blau-schwarz und von Lacoste. Sie sind tief ausgeschnitten.«[38]

Es ist kaum anzunehmen, dass einer der Schüler der Klasse tatsächlich vollumfänglich dieser Beschreibung entspricht. Und doch erkennen die Jugendlichen die Signale genau: Goldketten, tief ausgeschnittene T-Shirts (bei Männern), spitzige Puma-Turnschuhe – das sind alles Merkmale, die klar in Richtung Draufgänger weisen. Und wer die Zeichen nicht versteht, für den wurde die Baseballmütze kreiert mit der Aufschrift »Playboy«. Spätestens in diesem Moment wird klar, dass hier sehr dick aufgetragen wird. Die Figur ist entsprechend so stark klischiert, dass sie auch aus einer etwas überdrehten amerikanischen Sitcom stammen könnte.

In »Love & Crime in Zustanbul« sind auch die Frauenfiguren nach diesem Muster gestaltet, so etwa »Gjyla, die Zicke«, ein wirklich wütendes Mädchen, das weniger durch seine Kleider oder sein Styling als durch den Wohnstil charakterisiert wird:

»Die Wohnung ist sehr schön bunt. Die Möbel hat sie in der Ikea gekauft. Die Wände in ihrem Schlafzimmer sind voll mit Postern von Brad Pitt und Shakira. Aber an einer Wand steht mit schwarzer Schrift geschrieben: ›Achtung, ich bin eine gefährliche Zicke!‹ In einer Ecke hat es einen Boxsack, an dem Gjyla ihre Aggressionen auslässt.
Auf dem Boden hat es überall Kleiderstücke und in der Küche kleben 57 Kaugummis an der Wand. In ihrem Badezimmer fliegen 125 Bienen umher.

38 | SR-Nr. 24: Love & Crime in Zustanbul. Klasse Sek 2.3, Schulhaus Breiti, Oetwil am See, Kanton Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Richard Reich. In: SR-Doppelheft Nr. 24/25. S. 15-16.

Gjyla räumt nie ihre Wohnung auf. Sie wohnt alleine. Wenn Gjyla rausgeht, darf sie niemand anreden. Denn sonst bekommt man von ihr wahrscheinlich eine Faust ins Gesicht.«[39]

Hier ist nicht nur von Aggressionen die Rede, Gjylas Wut wird zusätzlich durch die Unordnung unterstrichen, die in ihrer Wohnung herrscht: Denn wer wütend ist, will sich nicht an Konventionen halten und kann natürlich auch die Wohnung nicht aufräumen. Doch die Poster von Brad Pitt und Shakira beweisen, dass sie doch auch ihre weichen Seiten hat: Sie schwärmt für einen Schauspieler, der ein typischer Frauenschwarm ist, und sie mag Shakira, eine Sängerin, die zwar sexy ist, aber gleichzeitig auch sehr mädchenhaft und nett. Im deutschsprachigen Wikipedia-Eintrag zu Shakira findet man Gabriel Garcia Marquez zitiert, der über die kolumbianische Sängerin gesagt haben soll, diese singe und tanze mit »unschuldiger Sinnlichkeit«.

6.2.3 Gefühlswelt zwischen Soapopera und Rap-*lyrics*

Eine der Grunderfahrungen, die man beim Lesen von SR-Texten macht, ist, dass Emotionen sich in der Regel ganz anders ausgedrückt finden, als das in konventionellen Erzählweisen der Fall ist. Es gibt keine ausführlichen Beschreibungen von Gefühlslagen, die Innensicht der Figuren ist meistens auf eine floskelhaft verkürzte Zusammenfassung beschränkt nach dem Muster: Ich »bin verliebt, dass ich an nichts mehr denken kann als an sie. Mia.«[40]

In diesem Sinne werden Zitate von Gefühlsäußerungen ganz ähnlich eingesetzt wie Kleidungsstile oder Markennamen in den Figurenbeschreibungen: Diese Zitate stammen, so darf man annehmen, vor allem aus dem Repertoire von TV-Soaps oder Hollywoodfilmen. Sie haben für Jugendliche eine starke Signalwirkung und bedeuten in ihrem lebensweltlichen Kontext deutlich mehr, als man bei einer raschen Lektüre vermuten könnte. Diese Muster kommen in stark komprimierter Form einerseits dann zum Einsatz, wenn aus der Innensicht erzählt wird, wenn also Figuren in der Ich-Form ihre Gefühle beschreiben – das kann auch in Form von Liebesgedichten, Liebesbriefen, Liebes-SMS sein. Sie werden aber auch in Dialogen verwendet, und zwar immer dann, wenn ein dramaturgischer Höhepunkt ansteht: ein Streit, ein Happy End, eine erzwungene Trennung etc. Im Vergleich zu Beschreibungen von Gefühlswelten in Romanen der legitimen Kultur erscheinen diese Kurzversionen als distanziert: Die Floskel, das Klischee ersetzen eine differenzierte Dar-

39 | SR-Nr. 24: Love & Crime in Zustanbul. S. 1.

40 | SR-Nr. 55: Liebe deine Feinde. Klasse 9B Real, Oberstufenzentrum Mett-Bözingen, Biel, Kanton Bern, Schuljahr 2009/10, Schreibcoach: Ruth Schweikert. In: SR-Doppelheft Nr. 55/56. S. 17.

legung individueller Empfindungen. Doch auch hier gilt: Für die jugendlichen SR-Schreibenden, die diese Geschichten so zu verfassen versuchen, wie sie sie selber gerne lesen würden, bewirkt das Wiedererkennen solcher Zitate – egal, ob die Jugendlichen diese aus der Werbung, aus TV-Soaps, aus Hollywoodfilmen oder aus Reality-TV-Formaten wie »Der Bachelor« kennen – ein Gefühl von Nähe. Denn sie stammen aus einer Erfahrungswelt, die sie kennen. Entsprechend können die Jugendlichen die zitierten Elemente einordnen und beurteilen: Sie wissen, wovon die Rede ist. Die Bedeutung geht für sie weit über das bezeichnete Objekt bzw. Zitat hinaus. Man könnte in Anlehnung an die Rhetorik auch von einen metonymischen[41] Verfahren sprechen, zumal der Begriff später noch auftauchen wird.

Im Grunde wird Intermedialität hier genau gleich eingesetzt wie in jener berühmten Szene in Goethes »Die Leiden des jungen Werther«, in welcher Lotte ihren Gefühlen allein durch die Erwähnung des Namens Klopstock Ausdruck verleiht, was genügt, um auch bei Werther einen Sturm von Gefühlen auszulösen:

»Sie stand, auf ihren Ellenbogen gestützt, ihr Blick durchdrang die Gegend, sie sah gen Himmel und auf mich, ich sah ihr Auge tränenvoll, sie legte die Hand auf die meinige und sagte – Klopstock! – Ich erinnerte mich sogleich der herrlichen Ode, die ihr in Gedanken lag, und versank in dem Strome von Empfindungen, den sie in dieser Losung über mich ausgoß.«[42]

Auch hier steht der Name stellvertretend für Gefühle, für Emotionen, ist doch von einem Dichter die Rede, der sich dem Ausdruck von Gefühlen, also überhaupt der Empfindsamkeit, verschrieben hat, nämlich Friedrich Wilhelm Klopstock. Und wie Goethe davon ausgehen konnte, dass die zeitgenössische Leserschaft, sofern sie das angesprochene Klopstock-Gedicht kannte, sich Werther dadurch noch näher fühlen musste, rechnen jugendliche SR-Schreibende mit einer ähnlichen Reaktion ihrer *peers*, wenn sie sich anhand von Zitaten und Floskeln aus dem Gefühlsreservoir ihrer Medienwelt bedienen.

In »Sophia und Silvio – unzertrennliche Liebe« (Schreibcoach: Gerhard Meister) liegt die Titelfigur Sophia am Ende im Krankenhaus und im Koma, Silvio kommt an ihr Bett und sagt ihr, »wie sehr er sie liebe«. Doch dann kommt

41 | »METONYMIE [griech. Umbenennung]: Ersetzung des eigentlich gemeinten Ausdrucks durch einen, der in einer ›realen Beziehung‹ zu ihm steht.« Beispiele sind: »einen Ford kaufen« oder »Brecht lesen« oder »ein Glas trinken« etc. Harald Fricke; Rüdiger Zymner (1991). Einübung in die Literaturwissenschaft. Parodieren geht über Studieren. S. 53.

42 | Aus dem »Brief am 16. Junius«. In: Johann Wolfgang von Goethe (1986) [1948]: Die Leiden des jungen Werther. S. 30.

das eigentliche Happy End, das einer Hollywoodschlussszene entstammen könnte: »Er küsste sie langsam auf ihre weichen Lippen, dabei fiel eine Träne auf die Wange von Sophia. Sie zuckte! Da rief Silvio: ›Sophia, hörst du mich?‹ Ihre Augenlider öffneten sich, sie sagte: ›Silvio, wo bin ich? Warum sind meine Eltern hier?‹«[43]

Marc in »Heute Freunde, morgen Feinde« durchläuft ein Wechselbad der Gefühle, da er zum Spielball wird zwischen seiner Freundin Tamara und deren Freundin/Feindin Anastasia. Eines Abends, als Tamara ihn sehr kühl und abweisend behandelt, gehen ihm folgende Gedanken durch den Kopf:

»Er fühlte sich nicht gerade geborgen in ihrer Nähe. Eine Liebe besteht aus ›Geben und Nehmen‹, überlegte er sich. Ich habe ihr Zeit gegeben, ich habe ihr Kaffee und Kuchen bezahlt, ich habe sie im Spital besucht, und was gibt sie?! Kein einziger richtiger Kuss seit dem Starbucks! Was im Moment lief, war keine Liebe. So konnte es nicht mehr weitergehen.«[44]

Manchmal werden die Gefühle der Figuren auch ganz einfach durch einen Song ausgedrückt – der Songtext ersetzt die eigenen Worte. Genau das passiert bei Rosanna und Günter in »Süss, hart und liebevoll«, die sich zum ersten Mal küssen, nachdem sie gemeinsam einen Rap-Song mit folgendem Inhalt gehört haben:

»Ich bin verwirrt, ich weiss nicht wie es weiter geht,
ohne dich hat sich mein Herz schlafen gelegt.
Du hast mein Leben verändert, du hast mich stolz gemacht,
früher hab ich immer nur einen drauf gemacht.
Du bist einfach alles, alles was ich im Leben brauche,
scheiss auf alle Zigaretten, die ich bis jetzt geraucht habe.
Jede Sekunde die ich kann denke ich an dich,
du bist die einzige Person auf der Welt
die mich zum Strahlen bringt.
Das nenn ich Liebe, Liebe wie in einem Film,
du bleibst die Queen und
ich bleib der King.
Mein Leben hätte ohne dich gar keinen Sinn,
bitte verlass mich nicht, denn du bist das was ich will, Schatz.

---

43 | SR-Nr. 91: Sophia und Silvio – unzertrennliche Liebe. Klasse B3a, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Gerhard Meister. In: Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen. S. 375-396. Hier: S. 396.

44 | SR-Nr. 78: Heute Freunde, morgen Feinde. S. 15.

Jeden Morgen wenn ich aufwache bist du mein erster Gedanke,
es ist so ein scheiss Gefühl, wenn ich ohne dich verwache.
Ich will mein Leben mit dir verbringen, dich glücklich sehen
und darum lasse ich dich auch niemals gehen, Nein.
Mir fällt es schwer dich zu ignorieren,
ich halte zu dir, auch wenn dies und das mal passiert.
Keiner kann unsere Beziehung beenden, ausser du und ich,
ich weiss was Liebe ist, bitte vergiss mich nicht.«[45]

Dieser Rap ist durchaus typisch und enthält viele wesentliche Elemente von Rap-Songs, die für viele Jugendliche stilgebend sind, wenn es sich um den Ausdruck von Gefühlen handelt (nicht nur Liebe, auch Wut, Hass und Verzweiflung). Vermutlich könnten die SR-Schreibenden von »Süss, hart und liebevoll« und ihre *peers* anhand dieses Songs auch die entsprechenden Vorbilder zumindest ansatzweise identifizieren. Allein der Satz »Du bleibst die Queen und ich bleib der King« kommt in genau dieser oder in ähnlicher Form in einer ganzen Reihe von Rap-Texten vor.

Man kann davon ausgehen, dass es Rap-Songs und Rapper gibt, deren Songtexte für die jugendlichen SR-Schreibenden als stilbildend gelten und deren Spuren man entsprechend auch in SR-Texten wiederfinden kann: in Raps, in Liebesbriefen, in SMS etc. Eine der prägendsten Figuren in dieser Hinsicht ist der Rapper Bushido: Seine Songtexte haben einen großen Einfluss auf die Art und Weise, wie in SR-Texten über Liebe, über enttäuschte Liebe, über Verletzungen etc. geschrieben wird, auch wenn seine Texte selten direkt zitiert werden. Allerdings wird Bushido in den projektinternen Fragebogen, welche die SR-Schreibenden häufig zu Beginn eines Projekts ausfüllen, sehr häufig als »Idol« genannt, und nach ihm werden auch Figuren in SR-Texten benannt (etwa im SR-Text »Zwei Brüder on the road«, vgl. Kapitel 6.5.1).

In »Süss, hart und liebevoll« gibt es fünf Seiten nur mit Liebesgedichten, welche sich die beiden Hauptfiguren Rosanna und Günter in den Pausen zustecken. Der Ton dieser Liebesgedichte ist sehr stark von der Rap-Kultur geprägt, entsprechend klingen diese Gedichte völlig anders als Liebesgedichte von Jugendlichen vor dreißig Jahren oder mehr geklungen hätten. Man könnte den Stil dieser Gedicht auch als ›Klopstock-Ton‹ des beginnenden dritten Jahrtausends bezeichnen. Hier zwei Beispiele:

»Lieber Günter:
Ich schau dich tiefen Blickes an und erkenne den Wert in dir.
Deine Liebe erfüllt mein Herz und seine Gier nach dir.
Glaub mir, Baby, dich will ich niemals mehr verlieren.

45 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 49.

Dass ich dich liebe, wollen die andern Menschen auf dieser Welt nicht kapieren.
Immer und immer wurde meine Liebe getreten, doch jetzt bist du hier bei mir.
Also soll die Zeit mit dir nie vergehen.
Baby du bist mein Leben, also muss es weitergehen.
[…]

Lieber Günter:
Die Liebe wird einem geschenkt.
Ein Geschenk, wie man es dreht und verrenkt.
Ich werde mich verlieben.
Aber nicht Kinder, Heirat und doch wieder geschieden.
Ich habe jetzt meinen Jungen gefunden.
Wir bleiben zusammen für Jahre, Monate und Stunden.
Ich treffe mich mit dir, ich schütte dir mein Herz aus.
Für diese Tat gibt es ein Geschenk mehr vom Santa Klaus.
Oh nein dieses Geschenk ist nicht für mich.
Und wenn wir ein Kind bekommen, lasse ich es nie im Stich.

Liebe Rosanna:
Du bist einmalig, man kann dich nicht versetzen.
Mit dir an meiner Seite kann ich Berge versetzen.
Ich interessiere mich nur für dich mein Sonnenschein.
Leihst du mir dein Herz, ich schenke dir meins.
Den Kampf zwischen deinem Lächeln und meinem Verstand hab ich verloren.
Diesen Kampf habe ich gern verloren, da dein Lächeln bezaubernd ist.
Du bist der Grund warum ich jetzt lebe.
Ohne dich würde mein Herz auf der Stelle versagen.
Das süsseste an dir ist das Engelsgesicht, mein Engel.
Ich weiss nicht ob du weißt wer dies schrieb, ich bin der der dich am meisten liebt!!!!«[46]

Die Gefühlslagen der Rap-Kultur spiegeln sich nicht nur in Gedichten oder in expliziten Rap-Texten, sie sind generell in SR-Texten zu finden, wenn es um entsprechende Situationen – Liebe und enttäuschte Liebe, Wut, Zweifel, Verzweiflung etc. – geht.

In »Schlimmer geht's nimmer« etwa wird ein kompliziertes Beziehungsgeflecht aufgebaut, es geht um Liebe und Verrat, um Freundschaft und Feigheit – und am Ende gibt es zwei Tote. Die Figuren durchleben von Anfang an ein Wechselbad der Gefühle, ja, ein regelrechtes Gefühlschaos. Sarah, die sich von Xhevdail verraten fühlt, nachdem er sie auf einer Party geküsst hat, sie

46 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 51-52. Vgl. auch die Textauszüge im Abschnitt ab S. 344.

aber beim ersten Treffen nach der Party ignoriert, ist dafür ein Beispiel. Auf derselben Party wurde übrigens Sarahs Freund Tobias zusammengeschlagen und liegt seither im Koma. Sarah ist verwirrt. Sie will von Xhevdail wissen, was los ist:

»Sie stellte sich vor Xhevdail und fragte: ›Hat dir unser Kuss nichts bedeutet?‹ Xhevdail schubste sie von sich weg und sagte: ›Nein. Du bist nichts für mich und dieser Kuss war ein Fehler. Ich war besoffen, nüchtern würde ich so eine wie dich niemals küssen. Und jetzt geh weg, ich will dich nie mehr sehen!‹ Sarah zog weinend ab.«[47]

Sarah ist tief verletzt, aber gleichzeitig auch verwirrt über ihre eigenen Gefühle, denn eigentlich hat sie ja einen Freund, Tobias, der schwerverletzt im Krankenhaus liegt. Sie schreibt in ihr Tagebuch:

»Mein Leben ist sooooo Scheisse. Xhevdail liebt mich nicht. Ich bin verwirrt. Liebe ich jetzt Xhevdail oder Tobias? Der Kuss hat Xhevdail nichts bedeutet. Tobias ist viel süsser und geiler. Aber Xhevdail ist reich. Tobias küsst so gut. Aber Xhevdail hat mehr Style. Wieso liebe ich überhaupt Xhevdail? Er ist ein Arschloch. Er beachtet mich gar nicht. Und ich liebe ihn trotzdem. Was soll ich Tobias sagen? Dass ich ihn nicht mehr liebe, weil Xhevdail geiler ist? Das geht doch nicht.«[48]

Doch auch für Xhevdail ist die ganze Situation äußerst vertrackt.

»Xhevdail ging's schlecht. Er hatte es kaum ertragen können, Sarah jeden Tag in der Schule zu sehen. Und sie zu quälen, obwohl er sie doch liebte. Aber jetzt kam sie gar nicht mehr zur Schule. Und das war noch schlimmer. Was, wenn es stimmte, was die Gerüchte sagten? Dass sie sich hat umbringen wollen?
Xhevdail fühlte sich mies. In seinem Inneren liebte er Sarah noch. Aber auf der anderen Seite hasste er sie, weil sie ihn bei der Polizei verraten hatte. Er sagte zu sich selbst: Ich liebe sie, ich hasse sie! Er hatte Bauchweh von dem Ganzen. Er dachte: ›Wenn ich sie lieben würde, was sagen dann meine Freunde? Wahrscheinlich würden sie mich verachten.‹«[49]

Genau dieses Wechselbad der Gefühle, das in diesem relativ umfangreichen SR-Text ausgebreitet wird, kennzeichnet viele Rap-Texte, die häufig gerade von ihrer Widersprüchlichkeit leben: Man liebt und man hasst, man zweifelt und man ist wütend, man weiß nicht, wie man sich entscheiden soll, man fühlt sich alleingelassen – doch das Leben muss weitergehen.

47 | SR-Nr. 79: Schlimmer geht's nimmer. S. 23.
48 | SR-Nr. 79: Schlimmer geht's nimmer. S. 24.
49 | SR-Nr. 79: Schlimmer geht's nimmer. S. 26-27.

6.3 Das Spiel mit Distanz II: filmische Elemente

In den projektinternen Blogs, in denen die Schreibcoachs über ihre Arbeit mit einer Klasse berichten, ist sehr häufig davon die Rede, dass jeweils zu Beginn eines Projekts darüber diskutiert wird, welches Genre die Jugendlichen gerne in ihrem SR-Text benutzen möchten.

Simon, Bern-Bümpliz 2011 (kein genaues Datum):

»Ich erkläre, worum es geht (›Wir schreiben zusammen einen Roman‹); wir sammeln mögliche Genres (von Science Fiction, Horror, Mystery bis Comedy, Drama usf.)«[50]
»Die erste Doppelstunde. Ich stelle mich vor, wir sammeln mögliche Genres für einen Klassenroman. Krimi, Action und Fantasy schwingen obenauf.«[51]

Die beliebtesten Genres sind: Liebesgeschichte, Actionthriller, Krimi, Horrorgeschichte, alles Genres, welche die Jugendlichen kaum in ihrer literarischen Ausprägung kennen, sondern vor allem als Film. Entsprechend weisen diese Genres – sofern sie im fertigen SR-Text dann tatsächlich noch eine Rolle spielen – auch in hohem Maße filmische Elemente auf. Es handelt sich dabei häufig um handlungsbezogene Schemata, wie die SR-Schreibenden sie aus dem Genrekino kennen. Aber auch formale Einflüsse aus der Filmdramaturgie – wie schnelle Schnitte oder Beobachtungen durch das *camera eye* – sind in SR-Texten zu finden. Im Gegensatz zu literarischen Werken der legitimen Kultur, in denen filmische Elemente meist sehr bewusst eingesetzt werden und auf ganz bestimmte Effekte zielen, ist ihr Einsatz in SR-Texten sehr viel weniger zielgerichtet. Filmische Elemente sind für die SR-Schreibenden auf der einen Seite selbstverständlich, da sie fiktionale Erzählungen fast nur in filmischer Form kennen. Andererseits bereitet ihnen das Übertragen dieses Vorwissens – die Kenntnis filmischer Elemente – in die Form einer schriftlichen Erzählung doch große Mühe. Diese Anstrengung ist auch bei der Lektüre der Texte spürbar: am stärksten dort, wo die SR-Schreibenden versuchen, filmische Elemente (z.B. die Dramaturgie eines Actionfilms) möglichst konsequent umzusetzen. In jenen Texten hingegen, wo dieses Wissen mit anderen intermedialen Elementen vermischt wird, kann ein ganz eigener *style* entstehen, der beim Lesen weniger als Nachahmung denn als Neukreation empfunden wird.

50 | Projektinterner Blogeintrag, öffentlich nicht zugänglich, Christoph Simon, SR-Text Nr. 68: Wir sind wie wir sind, Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

51 | Projektinterner Blogeintrag, öffentlich nicht zugänglich, Gerhard Meister SR-Text Nr. 103: Schnell, heiss und geil: Donnernde Motoren, Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

6.3.1 Klassische Filmaction

Dass das Actionkino bei den Jugendlichen hoch im Kurs steht, lässt sich auch am Korpus der SR-Texte ablesen: Es gibt eine ganze Reihe spektakulärer Entführungsfälle, Massenmörder werden gejagt, Terroristen und Zombies bekämpft und Verbrecherkartelle lahmgelegt. Meist werden diese Handlungsebenen mit Figuren kombiniert, die eine starke Nähe zur Lebenswelt der SR-Schreibenden aufweisen, nämlich Figuren von Jugendlichen, die nicht nur in ähnlichen Gegenden wohnen wie sie, sondern auch sonst viel Ähnlichkeit mit ihnen aufweisen.

Diese Kombination führt für die SR-Schreibenden (die ja während des Schreibprozesses den entstehenden Text immer wieder auch als Leser/-innen bzw. Zuhörer/-innen beurteilen), aber auch für eine nicht jugendliche Leserschaft zu einem Verfremdungseffekt, der ganz im Sinne von *hypermediacy* immer wieder das Heraustreten aus der fiktionalen Welt bewirkt. Es können verschiedene Effekte auftreten: Einerseits kann die Handlung bzw. ein Teil der Handlung als unwahrscheinlich und unrealistisch markiert werden, genauer gesagt, die Kombination aus jugendlichen Figuren, die irgendwo in der Schweiz zur Schule gehen, und einer actionreichen Handlung, in der Terrorismus, Massenmord, Erpressung, Drogenkartelle oder Zombies auftauchen, wird als unrealistisch empfunden.

Andererseits können gewisse Szenen eines als Vorlage genutzten Films – oder auch nur das dahinterstehende dramaturgische Prinzip – oder bestimmte Figuren und Orte identifiziert werden. Die Wirkung auf die jugendlichen Leser/-innen ist in diesem Fall ganz ähnlich wie bei Rap-Texten oder Markenprodukten: Die Freude über vertraute Elemente löst beim Lesen eine Art Metadiskurs aus, der sich in der Gruppe auch durch Lachen, Kommentare und Ergänzungen äußern kann. Im Rahmen dieses Effekts von *hypermediacy* findet eine für die jugendliche Medienkonsumhaltung typische Ironisierung der Lektüre statt, die einerseits eine Distanzierung bewirkt – gleichzeitig aber durch die Identifikation mit dem Zitierten ein Gefühl von Nähe *(immediacy)* erzeugt.

Alles beginnt so traumhaft in »Im Paradies ist die Hölle los« (Schreibcoach: Anita Siegfried): Eine Schulklasse hat eine Reise auf »die Bahamas« gewonnen – und zwar bei einem Wissenstest! Und auch die Insel, auf welcher sich ihr Hotel befindet, entpuppt sih als so traumhaft, wie die Jugendlichen es sich vorgestellt haben. Dies kann man einer E-Mail entnehmen, die Yan, eine der Hauptfiguren, gleich nach der ersten Nacht nach Hause sendet. Die Beschreibung der Insel in dieser Nachricht setzt sich aus verschiedenen Elementen zusammen: eigene Ferienerinnerungen, Informationen über exotische Inseln, die aus verschiedenen Medienerfahrungen stammen, sowie aktive Recherche im Rahmen des Schreibprozesses in der Klasse:

»Nach der langen Reise im Flugzeug sind wir in Nassau in ein Wasserflugzeug umgestiegen und gleich neben der Insel auf dem Wasser gelandet. Dann konnten wir einen von vielen Bungalows aussuchen. Ich bin mit Jimmy in einem Bungalow. Nach der ersten Nacht haben wir heute morgen die Insel ein bisschen besser kennen gelernt, wir haben viele Tiere gesehen und einen Vulkan, wir haben auch Einheimische beobachtet. Die haben uns sehr viel Angst gemacht, weil sie einen Hai geschlachtet und anschliessend zerlegt haben, aber sonst sind sie friedlich. Es hat auch ein Unterwasser Restaurant. Heute Abend wird es eine Willkommens-Party am Pool geben, sicher bis spät in die Nacht. Morgen machen wir einen grossen Ausflug, und zwar gehen wir wandern. Niemand von uns geht gerne wandern, wir machen es nicht freiwillig. Wir haben heute eine neue Frucht entdeckt, so wie sie aussieht, ist es eine Kreuzung zwischen einer Melone und einem Apfel. Diese Frucht nennt man Koruku. Wir können eigentlich den ganzen Tag machen was wir wollen, ausser Herr Strittmatter gibt uns ein Programm vor. Am besten gefällt mir das schöne blaue Meer, wir gingen heute schon kurz Schnorcheln im Korallenriff, und ich habe ganz viele verschiedene Fische gesehen.«[52]

Doch die friedliche Stimmung entpuppt sich als trügerisch. Als Yan sich in das Zimmermädchen Lola verliebt, hat er noch keine Ahnung, in welche Gefahr er sich damit begibt. Denn als er mit Lola in deren Pause am Sandstrand spazieren geht, kommen die beiden von diesem Ausflug nicht mehr zurück. Und bald herrscht Klarheit über ihren Verbleib, denn beim Lehrer, Herrn Strittmatter, meldet sich die einheimische Verbrecherbande Yakuza, welche die beiden jungen Leute entführt hat und nun Lösegeld zu erpressen versucht. Es wird in diesem SR-Text klar, dass die Yakuza, eine japanische Verbrecherorganisation, den SR-Schreibenden ein Begriff sein muss. Woher sie dieses Wissen haben und ob sie das japanische Pendant zum Mafiafilm, den Yakuzafilm, kennen, ist aus dem SR-Text nicht ersichtlich. Es scheint, als hätten die SR-Schreibenden die Yakuza als adäquate Version einer Verbrecherorganisation eingestuft, die auf einer exotischen Insel aktiv ist.

Von dem Moment an, als sich die Entführer melden, folgt der Plot dem herkömmlichen Schema einer Entführungsgeschichte im Film. Es geht Schlag auf Schlag: Die Entführer melden sich wieder mit einer genauen Angabe bezüglich der Übergabestelle für das Geld. Und sie drohen für den Fall, dass ihre Forderung nicht erfüllt werden, mit dem Zünden einer Bombe, welche eine Tsunamiwelle auslösen soll. Tonfall und Wortwahl, mit welcher die Erpresser Details zur Lösegeldübergabe mitteilen, ist den SR-Schreibenden ganz offensichtlich vertraut:

»›Morgen früh, punkt acht Uhr. Golfplatz, Loch 14. Ein Koffer. Tausend Hundertdollar Noten. Du allein und sonst niemand. Du stellst den Koffer neben das Loch und gehst

52 | SR-Nr. 18: Im Paradies ist die Hölle los. S. 12-13.

sofort wieder ins Hotel zurück. Verstanden? Und keine Macken. Wir sind im Besitz einer Bombe, die vor der Insel im Meer liegt. Sie hat genügend Sprengkraft, um eine 20 Meter hohe Tsunamiwelle auszulösen.‹
›Verstanden‹, sagt Herr Strittmatter.«[53]

Heimlich wird nun die Polizei eingeschaltet, man versucht öffentliches Aufsehen zu vermeiden – auch das ist aus einschlägigen Filmen und TV-Krimis bestens bekannt. Und die Polizei entschließt sich daraufhin, ein SWAT-Team einzusetzen, also eine schwerbewaffnete Spezialeinheit, wie sie heute ebenfalls in jedem zweiten TV-Krimi vorkommt.

Als Lehrer Strittmatter sich mit einem Koffer voll Zeitungspapier statt Geld (!) auf den Weg zur Übergabestelle macht, haben zwei Jugendliche einen wichtigen Hinweis im Wald gefunden, der die Polizei auf die richtige Spur führt: den Tsunami-Bunker.

Hier treten die jugendlichen Figuren wieder in Erscheinung, denn für die SR-Schreibenden ist es wichtig, dass diese ihnen nahestehenden Figuren auch Anteil am Filmplot haben.

Bald schon bekommt Herr Strittmatter die erlösende Meldung: »Mister Strittmatter. Hier spricht die Polizei. Mission completed. Die beiden Jugendlichen sind wohlbehalten bei uns angekommen. Die ganze Yakuza-Bande ist beim Tsunami-Bunker verhaftet worden.«[54]

Es handelt sich hier um einen Yakuzafilmplot im Schnelldurchlauf, eine Art ausführliche Zusammenfassung eines Filmplots, der durch die Kombination mit jugendlichen Figuren an die Lebenswelt der SR-Schreibenden angedockt wird.

Die Ebene des Geschehens, die in einem vergleichbaren Film häufig als zweite Erzählhandlung eingeschoben wäre, bekommen wir in »Im Paradies ist die Hölle los« nachgeliefert: Die beiden Jugendlichen Yan und Lola erzählen, wie sie ihre Entführung erlebt haben, dabei darf natürlich die angsteinflößende Begegnung mit den Yakuzaleuten nicht fehlen:

»Da gab es einen grossen Lärm und die Tür ging auf. Ein paar schwerbewaffnete Männer stürmten herein. Sie waren riesig und rochen nach Schweiss. Ein glatzköpfiger Mann mit einer Zigarre im Mund hielt ein Maschinengewehr im Anschlag.
›Wir sind die Yakuza!‹, schrie er auf Englisch. ›Ihr seid unsere Gefangenen! Ihr kommt nur frei, wenn eure Freunde ein Lösegeld zahlen! Gebt uns sofort die Handy-Nummer von eurem Gruppenleiter, sonst töten wir euch!‹
›Was, whose number!‹, schrie Yan, aber er wusste nicht, mit wem er sich angelegt hatte.

53 | SR-Nr. 18: Im Paradies ist die Hölle los. S. 28.
54 | SR-Nr. 18: Im Paradies ist die Hölle los. S. 33.

›Willst du jetzt schon verhandeln!‹, schrie der Mann. Er kam und bretterte Yan mit dem Gewehr eins über. Yan fiel zu Boden.
›Yan, gib ihm die Nummer, bitte!‹ Lola bettelte und weinte und wollte nicht aufhören mit Schreien.«[55]

Ein großer Teil der Handlung von »Reise nach Tokio« spielt in Tokio, und in diesem SR-Text kommt ebenfalls die Yakuza vor, die »japanische Mafia«, die hier allerdings »Jacusa« heißt. Auch hier geht es um Entführung, und zwar wurde der japanische Präsident entführt, der gleichzeitig auch »ein Big Boss im Drogenschwarzmarkt« ist. Das FBI hat deshalb einen »kubanischen Gangster«[56] mit Namen Enrico engagiert, um den entführten Präsidenten/Drogenboss aufzuspüren. Hier finden wir also ein buntes Gemisch aus Ideen, die aus allen möglichen Filmen stammen könnten. In »Reise nach Tokio« geht es aber auch noch um Autorennen, um »Streetrennen«, die in Tokio beliebt sind und bei denen sich viel Geld verdienen lässt. Genau aus diesem Grund sind auch sieben Jugendliche aus Dielsdorf (dem Ort, an dem auch die SR-Schreibenden wohnen und zur Schule gehen) nach Tokio geflogen: Sie wollen bei Autorennen genug Geld verdienen, um einen Jugendraum nach ihrem Gusto einzurichten.

Mit dem Hinweis auf das Autorennen, das in Tokio stattfinden muss, kann man nun doch noch eine Filmvorlage finden, an der sich die SR-Schreibenden zumindest in groben Zügen orientiert haben: »The Fast and the Furious: Tokyo Drift«, der dritte Actionfilm der »Fast and Furious«-Reihe aus dem Jahr 2006, in dem ebenfalls ein Teenager (allerdings ein amerikanischer) in Tokio Streetrennen fährt. Die Handlung von »Reise nach Tokio« ist insgesamt mit jeder Menge zusätzlicher intermedialer Elemente angereichert, der Rhythmus des mittleren Teils der Geschichte allerdings wird dominiert von den rasch aufeinanderfolgenden Streetrennen, an welchen die Jugendlichen teilnehmen und die direkt von den Szenen in »The Fast and the Furious: Tokyo Drift« inspiriert zu sein scheinen:

»ZWEITE RUNDE. MISTER McDONALD'S GEGEN LISA

Die zweite Runde steht bevor, das übernächste Mal ist Fabio dran, jetzt steht Lisa am Start – und Mister McDonald's, der sich von seiner untergehenden Insel hat retten können. Er trägt nun anstelle eines Strohhutes eine rote Perücke, und alle Japaner lachen ihn aus. Mister McDonald's hat ein Auto, das bei Sportec getunt und mit neuen Cupra-Felgen ausgestattet worden ist. Er hat mit diesem Auto jedes Rennen gewonnen und jedes Mal viel Geld für seinen Sieg erhalten. Er ist extrem geldgierig. Die zweite Runde geht leider schnell über die Bühne. Mister McDonald's gewinnt ohne Probleme. Lisa

55 | SR-Nr. 18: Im Paradies ist die Hölle los. S. 35-36.
56 | SR-Nr. 31: Reise nach Tokio. S. 48-49.

kann zwar gut Autofahren, aber sie stürzt mit ihrem Mazda RX5 ab. Als Trostpreis erhält sie immerhin 2000 Dollar, trotzdem ist sie enttäuscht. Mister Mc klopft ihr herablassend auf die Schulter. Yong Lee aber tröstet sie, indem er sie umarmt und ihr etwas ins Ohr kuschelt. Lisa staunt zuerst und lächelt dann.
[...]
DRITTE RUNDE. LARS GEGEN LUKAS

Lukas wollte eigentlich mit seinem Nissan 350z gegen Lars antreten, der in der ersten Runde gewonnen hat, aber kurz vor dem Rennen hat Lukas sich bei einem Garagisten ein neues Auto bauen lassen. Wie sich herausstellt, ist dieses nicht so gut wie jenes von Lars. Zuerst ist Lukas zwar in Führung, dann aber bricht mitten im Rennen der Lenker ab, Lukas verliert die Kontrolle über den Wagen und weiss nicht, was er tun soll. Er ist schon so nah beim Ziel, es bleibt noch wenig Zeit. Lukas ist der beste Sprinter der Schule in Dielsdorf. Ohne zu überlegen hechtet er plötzlich aus dem Wagen raus, sprintet den Rest der Strecke mit dem Steuerrad in der Hand bis zum Ziel – und erreicht dieses ganz knapp vor Lars. Die Freunde gewinnen das ganze Geld – die gewaltige Summe von 20.000 Dollar.«[57]

Mit der Entführung des Präsidenten haben in »Reise nach Tokio« weder die »Jacusa« noch die Jugendlichen etwas zu tun. Während sich die Jacusa vor allem für illegal kopierte Autoteile interessiert, denken die Jugendlichen nur an ihren Partyraum. Die Hauptfiguren im Entführungsfall sind am Ende der kubanische Gangster Enrico und die Tochter des entführten Präsidenten Manu My Long Pong, die sich ineinander verlieben und denen am Ende die Flucht gelingt: »Sie befinden sich auf dem Weg nach Rio. Wahrscheinlich heiraten sie dort, man darf es annehmen.«[58]

In »Das mysteriöse Verschwinden« (Schreibcoach: Daniel Suter) steht wieder eine Entführung im Zentrum der Handlung, und zwar die von vier Jugendlichen. Dabei wird die Geschichte von Anfang an aus der Sicht der jugendlichen Protagonistinnen/Protagonisten geschildert. Erst später kommt dann noch eine weitere Erzählebene dazu, die das Geschehen aus der Sicht der besorgten Eltern beschreibt. Auch in diesem Text ist die Vertrautheit der SR-Schreibenden mit dem Genre des Actionthrillers evident, und wieder ist es erkennbar ein filmisches Szenario, dem hier nachgeeifert wird. Doch hier spielen die entführten Jugendlichen selber eine aktive Rolle bei ihrer Befreiung. Sie sind nicht nur mutig, sie kämpfen geradezu professionell:

»Sie kriechen weiter durch den Schlamm. Langsam wird es vorne ein bisschen heller – und der Gang biegt um die Ecke.

57 | SR-Nr. 31: Reise nach Tokio. S. 50-52.
58 | SR-Nr. 31: Reise nach Tokio. S. 57.

Als sie um die Ecke blicken, sehen sie drei schwarze Gestalten, die Luisa mitschleppen. Vor einer Nische im Tunnel bleiben die Entführer stehen. Einer von ihnen macht ein komisches Zeichen an der Wand – und plötzlich geht die Wand auf. Ein helles Licht scheint aus dem Spalt, die schwarzen Männer treten mit Luisa ein, und die Geheimtür schliesst sich wieder. Die drei Jungen schleichen näher. Doch nur ein ganz dünner Spalt ist zu sehen, wo Luisa verschwunden ist.
Sie stehen vor der Geheimtür und wissen nicht, was tun. Da kommt ein Mann oder was es auch ist aus der Wand heraus. Ein schwarzer Schatten mit einer schwarzen Maske und einem Messer in der Hand! Mit grossen Schritten stampft er auf die drei Kids zu.
Markus und Fiona weichen zwei Schritte zurück.
Eric will den Helden spielen und tritt dem Schatten entgegen – doch der Schwarze gibt ihm einen Faustschlag, dass Eric zu Boden geht.
Da greift Fiona ein. Zuerst kickt sie ihm das Messer aus der Hand, dann gibt sie dem Schatten einen Karatehieb links und rechts. Aber der Schwarze packt Fiona mit beiden Händen.
Markus wird weiss wie Mehl.
Fiona versucht sich zu befreien – vergeblich. Doch plötzlich lässt der schwarze Schatten sie los und fällt auf den Boden. Das Messer steckt in seinem Rücken!
Fiona wundert sich. ›Was hast du getan?‹
›Ich hatte keine andere Wahl‹, keucht Markus und sinkt auch zu Boden. Langsam kommt Eric wieder zu sich, und als sich alle etwas beruhigt haben, zieht Eric das Messer heraus. Es tropft vor Blut. Eric wischt es an der Leiche ab.«[59]

Hier sind die Entführer keine Yakuza, sondern »Mafia-Leute«, und ihre Motive bleiben bis zum Schluss völlig unklar. Auch diese Jugendlichen werden in einem Bunker gefangen gehalten. Hier ist der Spannungsbogen allerdings sehr viel weiter gespannt als in »Im Paradies ist die Hölle los«, denn einerseits erleben die Jugendlichen nicht nur eine kurze, sondern eine ganze Reihe gefährlicher Episoden, bei denen sie auch verletzt und sogar gefoltert werden. Zudem gibt es zwischen den zwei Jungs und zwei Mädchen auch allerlei private Reibereien, welche die Spannung noch erhöhen (etwa wenn Markus in einer gefährlichen Situation an seine Frisur denkt), die die vier jedoch auch zusammenschweißen. Am Ende jedenfalls gibt es zwei glückliche Pärchen: Markus und Luisa sowie Eric und Fiona.

Hier wird die Mafiaentführungsgeschichte also ebenfalls durch eine Liebesgeschichte ergänzt, eine Kombination, die durchaus einem gängigen Muster dieses Genres entspricht.

59 | SR-Nr. 74: Das mysteriöse Verschwinden, Klasse B1A, Schulhaus Weidli, Uster, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Daniel Suter. In: SR-Doppelheft Nr. 74/75. S. 13-14.

Entführungen und Erpressungen stehen in den mit Action arbeitenden SR-Texten sehr hoch im Kurs. Es gibt noch eine ganze Reihe weiterer SR-Texte, in welchen es um Entführungen geht.

In »Der Fall Wolkow«[60] (Schreibcoach: Anita Siegfried), einem SR-Text, der von einer Klasse in St. Moritz verfasst wurde, wird auf einer Grillparty, die von einer Gruppe von Jugendlichen aus St. Moritz veranstaltet wird, einer der Jugendlichen entführt: Gregory, Sohn des Besitzers des berühmtesten Hotels von St. Moritz, des Badrutts Palace. Entführer ist der Russe Igor Gerassimov[61], er verlangt zehn Millionen Franken Lösegeld. Diese Geschichte hat keinen eindeutigen Ausgang, haben die SR-Schreibenden doch zwei Varianten verfasst, wie die Story enden könnte: eine, in welcher Gregory umkommt, und eine, in welcher er freikommt und in der der Entführer stirbt. Dieses Spiel mit verschiedenen Schlüssen kommt auch in Filmen vor. Es könnte aber auch durch andere Medien – wie Computerspiele – beeinflusst sein, bei denen die Spieler/-innen sich ja tatsächlich immer wieder zwischen verschiedenen Varianten entscheiden können bzw. müssen.

In »Tatort Kino Rex«[62] wird der Lehrer einer Klasse entführt, was zu jeder Menge Verwicklungen führt; in »8953 Dietikon City«[63] wird ein Schüler, der einen Koffer voller Drogengeld gestohlen hat, entführt, und in »Der geheimnisvolle Diamant«[64] wird wiederum ein Lehrer entführt.

In »Familienglück auf Umwegen« (Schreibcoach: Kristin T. Schnider) steht ebenfalls eine Entführung im Zentrum. Diese wird hier aber mit einem Sciencefiction-Horrorszenario gemischt und sie spielt zwischen Los Angeles, Wädenswil (am Zürichsee) und dem Bermudadreieck: Rahel und Michi sind Geschwister, sie leben abwechselnd bei ihren Verwandten in Los Angeles und Wädenswil, da ihre Eltern vor Jahren im Bermudadreieck verschollen sind. Langsam kommen die beiden Jugendlichen hinter ein Geheimnis, in das auch ihre Tante verstrickt ist. Und sie schaffen, was Militär und Küstenwache bisher nicht gelungen ist: Sie entdecken im Bermudadreieck eine Unterwasserstadt, die eine »kriminelle Organisation, die mit Drogen handelte, […] über Jahre hin-

60 | SR-Nr. 52: Der Fall Wolkow, Klasse 3. Real, Schulhaus Grevas, St. Moritz, Kanton Graubünden, Schuljahr 2009/10, Schreibcoach: Anita Siegfried. In: SR-Doppelheft Nr. 51/52.

61 | Bekanntlich sind reiche russische Feriengäste seit der Jahrtausendwende nicht mehr aus St. Moritz wegzudenken. Entsprechend gibt es wohl auch viele Gerüchte und Geschichten, die man sich in St. Moritz von ›reichen Russen‹ erzählt.

62 | SR-Nr. 5: Tatort Kino Rex.

63 | SR-Nr. 26: 8953 Dietikon-City.

64 | SR-Nr. 22: Der geheimnisvolle Diamant.

weg als Versteck aufgebaut«[65] hat. Ja, mehr noch: Es gelingt den beiden auch, ungesehen in diese Unterwasserfestung einzudringen:

»Die geheime Stadt ist in einer zwanzig Quadratkilometer grossen Plexiglaskuppel eingeschlossen. Die Nahrung besteht aus künstlichen Vitaminen und Nährstoffen und wird per Infusion verabreicht. Meerwasser wird gefiltert zum Trinken. Eine grosse Fabrik mit vielen Generatoren wird für die Sauerstofflieferung und den Strom eingesetzt. Damit es auch in der Unterwasserstadt so aussieht, als sei es Tag oder Nacht, wird das künstliche Licht regelmässig ein- und ausgeschaltet. Hier unten experimentiert die kriminelle Organisation auch mit Drogen und mit Klonen. Für die Arbeit werden immer wieder Leute entführt, die im Bermudadreieck in die Nähe der Stadt kommen. Ihre Boote werden überfallen und dann vollständig zerstört, damit sie nicht gefunden werden. Ab und zu hat die Organisation auch Flugzeuge zum Abstürzen gebracht, die Passagiere gekidnappt, und die Flugzeuge ebenfalls vernichtet.«[66]

In dieser Stadt wird nicht nur Kokain erzeugt – die ganze Stadt ist weiß, weil sie »aus Kokain gebaut worden war«[67] –, hier werden auch Klone hergestellt, künstliche Menschen, die als Wächter eingesetzt werden:

»Sie gingen hinein und gerieten in ein Labor, in dem Förderbänder waren und riesige Kammern, die eine zähflüssige Masse enthielten. ›Weisst du noch, was Onkel Luigi gesagt hat?‹, sagte Michi. ›Das muss die Flüssigkeit sein, aus der sie die Klone machen!‹ ›Iih!!!‹ sagte Rahel, ›das ist ja gruselig. Schau mal auf dem Förderband da, das ist sicher die Klonhaut.‹ Rahel schauderte und Michi ging um die Ecke und erbrach. Als es ihm wieder besser ging, liefen sie weiter und fanden immer mehr Kammern und Klonteile. Als sie bei denen ankamen, die schon fast fertig waren, fanden sie heraus, dass die Klone ausschliesslich Wächter waren.«[68]

Durch einen Zufall stellen Rahel und Michi fest, dass die Klone, wenn sie mit Coca-Cola in Berührung kommen, vernichtet werden:

»Die Wache drängte sie mit dem Rücken zur Wand. Michi, der unter Todesangst litt, nahm den Rucksack vom Rücken, machte ihn auf und warf dem Klon den ganzen Inhalt an den Kopf. Als letztes flog eine Cola-Flasche an den Kopf des Klones und zerbrach. Die Coke floss dem Klon langsam über den Kopf und zersetzte ihn. Die beiden waren voll

65 | SR-Nr. 37: Familienglück auf Umwegen, Klasse B1A, Schulhaus Untermosen, Wädenswil, Kanton Zürich, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Kristin T. Schnider. In: SR-Doppelheft Nr. 37/38. S. 25.
66 | SR-Nr. 37: Familienglück auf Umwegen. S. 25-26.
67 | SR-Nr. 37: Familienglück auf Umwegen. S. 28.
68 | SR-Nr. 37: Familienglück auf Umwegen. S. 29.

geschockt, als der Wächter nur noch giftgrüne Brühe war. Erst dann wurde ihnen klar, dass die Cola das angerichtet hatte.«

Hier kommt eine ganze Menge an Wissen zusammen: über Verbrecherorganisationen, Klone, die als willenlose Handlanger eingesetzt werden, sowie technische Details einer Unterwasserstadt. Dieses Wissen stammt wohl zum Teil aus dem Horrorgenre, zu welchem auch Zombiefilme und gewisse Sciencefiction gehört. Die Dramaturgie ist hier vom Moment an, als die beiden Jugendlichen in die Unterwasserstadt eindringen, rasant und actionreich – und kommt mit wenig Worten aus. So auch die Fluchtszene, denn natürlich haben Rahel und Michi ihre Eltern – Eveline und Marc – bald entdeckt und gemeinsam versuchen sie nun, aus den Klauen der Verbrecher und Wächterklone zu entkommen:

»In ihrem neuen Versteck schliefen die Kinder noch ein bisschen, bis die Eltern sie abholten und ihnen sagten, dass sie die Taucheranzüge anziehen sollten und ihre Kleider darüber. Dann gingen sie los und liefen wie abgesprochen ganz ruhig in Richtung Tor. Vor dem Ausgang angekommen, sagten die Eltern: ›Wir lieben euch Kinder sehr. Wenn uns etwas passiert, rennt einfach dem Licht nach, ihr seid ja gescheit, dann seht ihr schon, wie ihr wieder gut an die Oberfläche kommt.‹

Eveline tat so, als ob sie am Tor etwas putzen und das den anderen erklären müsste. Dann sagte sie: ›Jetzt ist es so weit, ich drücke jetzt gleich den Knopf. Sobald das Tor nur ein bisschen aufgeht, rennen wir nacheinander durch. Es hat viele Kammern da, aber wir rennen nach links in ein langes, schmales Tunnel. Ihr rennt, so schnell ihr könnt, immer uns nach. Wir haben die Taucheranzüge auch schon an. Wir müssen nur drei Minuten rennen, dann werden wir die Sauerstoffflaschen finden und die Velos, die wir versteckt haben. Ihr springt hinten bei uns auf und dann fahren wir los, bis wir auftauchen müssen.‹ Leise sagte Marc: ›Eins, zwei, drei!‹ Das Tor schob sich auf und sie rannten los, bis sie im Tunnel zu den Velos kamen. Eveline und Marc traten in die Pedalen. Das war auch nötig, denn natürlich kamen die Wächter auch schon angerannt. Sie hörten sie brüllen: ›Stehenbleiben, oder wir schiessen!‹

Es dauerte noch fast eine Viertelstunde mit den Velos, bis sie zum Ausgang des Tunnels kamen. Sie sprangen ab, sie zerrten sich die Kleider vom Leib, die Eltern montierten die Sauerstoffflaschen und alle traten in ihren Taucheranzügen in die Druckkammer. ›Nicht vergessen‹, sagte der Vater: ›Keine Panik: ganz langsam aufsteigen!‹ Die Wachen waren schon ganz in der Nähe, aber ihre Schüsse trafen nicht. Sie konnten nicht gut zielen mit ihren Plasma-Gewehren, weil sie so rennen mussten. Sie kamen zu spät. Und weil

sie keine Taucheranzüge dabeihatten, konnten sie nichts machen und mussten wieder umkehren.«[69]

»Pure Perfektion«[70] (Schreibcoach: Perikles Monioudis) ist einer der wenigen SR-Texte, der sich so stark an einem einzigen Vorbild orientiert, dass dieses sofort erkennbar wird. Die Geschichte einer internationalen Verbrecherbande, welche minutiös das perfekte Verbrechen vorbereitet: Es soll ein Diamant gestohlen werden, und zwar ein Diamant im Wert von »15 bis 20 Mio. Franken«, der »Pure Perfektion« heißt, »weil er so rein ist und so gut geschliffen. Deshalb ist er auch so teuer.« Dieser Diamant wird während eines Kongresses in einem Museum ausgestellt und von einem ausgeklügelten Sicherheitssystem geschützt. Doch genau dafür braucht der Chef der Verbrecherbande, Frederico, die Spezialistin / Spezialisten aus aller Welt, nämlich »Nancy, die kriminelle Computerfachfrau«, die selbst ihr Baby als raffinierte Hilfe bei dem Raub einsetzt, Michi von Ins, ein »Maschinenspezialist« , Tony Montana, »der Fahrer«. Gemeinsam haben sie bereits einen erfolgreichen »Überfall auf ein Casino«[71] geschafft. Nun haben sie neue Pläne.

In diesem Plot findet man jede Menge Filmklassiker gespiegelt, am präsentesten aber ist ganz eindeutig die Filmreihe von Steven Soderbergh: »Ocean's 11«, »Ocean's 12« und »Ocean's 13«, in der ebenfalls eine Verbrecherbande immer wieder neue ›perfekte Verbrechen‹ begeht und sich dann wieder in alle Winde zerstreut – um sich bald wieder an einem neuen Ort zu neuen Taten zusammenzufinden. Auch in dieser Filmreihe wird mit ausgeklügelter Technik gearbeitet und es werden alle Gegner mit allen Mitteln der Kunst ausgetrickst. Das herausragendste Merkmal der Ocean's-Reihe ist allerdings die ironische Brechung, mit der die immer gleiche Geschichte hier erzählt wird: Obwohl das Actiongenre perfekt beherrscht wird, wird sie hier zu einer hochkomplexen Komödie, die bei ihren Fans ein regelrechtes Insiderwissen generiert. So raffiniert ist natürlich die Nachahmung im SR-Text nicht gestrickt. Obwohl die SR-Schreibenden durchaus darum bemüht sind, auch ironische Signale zu setzen, dominiert die Anstrengung, den Plot am Ende auch wirklich zu Ende zu führen, denn bereits die Einführung der verschiedenen Figuren braucht viel Zeit und Platz, da nicht nur ihre Funktion im geschilderten Verbrechen, sondern auch ihre Vergangenheit und ihre Zukunft geschildert werden. Die Ausführung des Verbrechens füllt gerade einmal drei Seiten:

69 | SR-Nr. 37: Familienglück auf Umwegen. S. 32-33.

70 | SR-Nr. 21: Pure Perfektion, Klasse Sek 1 B, Schulhaus Hans Asper, Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Perikles Monioudis. In: SR-Doppelheft Nr. 20/21.

71 | SR-Nr. 21: Pure Perfektion. S. 21, S. 34, S. 36.

»Sie treffen sich bei Frederico. Sie reden kein Wort. Schnell steigen sie ins Auto ein. Tony fährt hinter das alte Museum und parkt dort hinter dichten Sträuchern. Von den Alkoholikern und Drogensüchtigen sehen sie nichts; vielleicht ist es jetzt, kurz vor Mitternacht, immer so ruhig hier. Als Michi aussteigt und sich zum Museum begibt, zittert er ein wenig, er ist angespannt. Schnell findet er den Lüftungsschacht, er hatte ja alles auf dem von Patrick gefaxten Plan studiert. Schnell wirft er das Seil mit dem Haken aus, klettert daran hoch, erreicht den Schacht, dessen Tür Nancy mit Hilfe ihres Notebooks vom Auto aus öffnet. Michi schaut sich von hoch oben aus um. Er sieht: alles ist still ums Museum. Der Verkehr weiter vorn fliesst ruhig vor sich hin. Menschen entdeckt er keine auf den Gehsteigen. Michi zwängt sich in den Schacht und beginnt zu krabbeln. Als er zu einer Abzweigung kommt, fragt er Nancy per Funk. Sie sagt, dass er rechts weiter muss. Doch zu früh gefreut, im Schacht ist ein Gitter angebracht. Michi versucht, das Gitter so ruhig wie möglich aufzubrechen. Es gelingt ihm erst nach einigen Minuten. Er schwitzt stark, bekommt kaum noch Luft. Die anderen im Auto reden ihm ruhig zu. Dabei sind sie selbst nervös. Michi merkt, dass er nun zehn Meter hinaufklettern muss. Er ist müde. Er gerät in Panik, aber nur für kurze Zeit, er versteht es, durch Geistesstärke seine Panik zu überwinden. Das Seil mit dem Haken kann er hier drin nicht mehr verwenden. Michi beginnt mit dem Aufstieg. Das ist sehr anstrengend. Einmal stürzt er fast hinunter, später rutscht er meterweit ab. Seine Spezialsohlen verhindern das Schlimmste. Als er endlich oben ankommt, sieht er gleich die gläserne Luke, sie ist stark rot beleuchtet, vom Laser. Er setzt die Brille auf, stösst mit den Beinen die Luke auf und springt in derselben Bewegung in den Raum mit dem Diamanten hinunter. Dabei wollte er nur die Luke öffnen. Michi schlägt irgendwo auf und hört es klirren und knacken. Er ist auf die Vitrine gesprungen.

Er nimmt den Diamanten, öffnet das Fenster im Raum und klettert an der Fassade hinunter. In seinem Ohrhörer schreit Nancy vor Wut und Angst. Gemeinsam mit ihrem kleinen Jimmy, mit Frederico und Tony ist sie bereits weggefahren. Sie wollen an der verabredeten Stelle auf Michi warten. Unten angekommen, spurtet Michi in den nahen Wald. Er hörte die Polizeisirenen. Aus Panik vergräbt er den Diamanten bei der grössten Buche, die er sieht. Dann gräbt er ihn wieder aus und rennt auf einem Feldweg, später durch menschenleere Gassen davon. Er gelangt zu einer U-Bahn-Station. Er fährt ein paar Minuten lang, steigt dann um, steigt später wieder und wieder um. Nun ist er sicher, dass ihm niemand gefolgt ist. Er greift in seine Hosentasche. Er kann den Diamanten fühlen. Michis Furcht lässt nach. Er steigt in ein Taxi um und lässt sich zu einem Restaurant fahren. Als das Taxi weg ist, macht er sich zu Fuss zur verabredeten Stelle auf. Einen Moment lang überlegt er, wie es wäre, wenn er mit dem Diamanten abhauen würde. Vielleicht wurden die anderen schon geschnappt, und er tappt dort nur in die Falle. Nein, sie konnten entwischen, denkt Michi, und geht weiter. Bestimmt sind sie dort bei den Autos. Als er zur verabredeten Stelle gelangt, schaut er sich zunächst um. Er kann die drei Autos erkennen, doch von den Leuten ist nichts zu sehen. Er geht näher heran. Da öffnet sich die Tür des vordersten Autos. Frederico winkt.

Nun steigen Nancy, Tony und Frederico aus, sie schauen gespannt Michi an. ›Hast Du den Stein dabei?‹ fragt Nancy. Michi wartet kurz, dann zieht er den Diamanten aus seiner Hosentasche hervor. Der Diamant funkelt selbst hier im Dunkeln hell. Keiner sagt etwas, obwohl allen zum Jauchzen zumute ist. Sie steigen in die Autos ein, Tony in das eine, Nancy mit Jimmy und Michi in ein anderes, Frederico in das dritte. Die Lichter der Autos gehen an, die Motoren starten. Die Gangster fahren weg. Frederico betrachtet Pure Perfection in seiner Hand. Er wird das Juwel nun verkaufen müssen, er weiss schon, wer Interesse an dem kostbaren Stein haben könnte. Das hat er im Voraus abgeklärt. Er will Nancy, Michi und Tony ihren Anteil ausbezahlen, sobald der Geldkoffer gegen den Diamanten getauscht worden ist.«[72]

Elemente des Actiongenres finden sich in einer ganzen Reihe weiterer SR-Texte. Stellvertretend seien hier noch zwei Klappentexte zitiert, welche die Handlungen zusammenfassen:

»Es ist eine klare Nacht. Eine junge Frau biegt in eine enge Seitengasse ein. Dort geschieht etwas Fürchterliches. Kurz darauf findet die 17-jährige Catherin, Tochter eines ermordeten FBI-Agenten, eine blutüberströmte Leiche. Auf den Unterarm der Toten wurde ein Code geritzt. Zusammen mit Kevin, der unter dem Asperger-Syndrom leidet, macht sich Catherin auf die Spur des Täters. Es beginnt ein spannendes Abenteuer, das sozusagen im russischen Stil endet.«[73]

»In dieser Geschichte gibt es jede Menge Tote an allen möglichen Ecken und Enden der Welt. Viele dieser Toten sind FBI-Agenten. Der Grund, warum sie sterben mussten, liegt weit zurück. In der Kindheit von 2 Männern, die einmal Freunde waren. Nun aber ist einer von ihnen Chef des FBI, der andere der grösste Drogenboss der Welt …«[74]

6.3.2 Funktionen des *camera eye*

Dialoge in Alltagssprache, so wurde oben gezeigt, fallen den SR-Schreibenden in der Regel leicht. Anders ist es mit Beschreibungen von Orten, wie man sie als Teil der literarischen Erzähltradition kennt. Denn für eine solche Beschreibung – aus welcher Perspektive diese auch immer erfolgen mag – ist eine Be-

72 | SR-Nr. 21: Pure Perfektion. S. 48-51.

73 | SR-Nr. 82: Russian Style, Klasse A1B, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Petra Ivanov. In: Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen. S. 105-138. Hier S. 106.

74 | SR-Nr. 86: Big Daddys Ende. Oder wie aus besten Freunden Feinde werden, Klasse A2b, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Stephan Pörtner. In: Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen. S. 243-273. Hier S. 244.

herrschung der Standardsprache erforderlich, die im Hinblick auf literarische Formen (im Sinne der legitimen Kultur) erweitert ist. Dazu gehören etwa ein umfangreicher Wortschatz sowie die Fähigkeit, in Beschreibungen Emotionen zu transportieren – z. B. mit Hilfe von Metaphern –, die von einer Leserschaft mit dem entsprechenden kulturellen Kapital entschlüsselt werden können. Dafür gibt es eine lange Tradition.

Auf diese können die SR-Schreibenden aber grundsätzlich nicht zurückgreifen. Ihre Erfahrungen, wie Orte in Erzählungen eingeführt – also beschrieben – werden bzw. wie etwas aus gewissen Perspektiven erzählt werden kann, stammen fast ausschließlich aus filmischen Werken. Und zwar sowohl aus hochprofessionellen Erfolgsproduktionen (Hollywood etc.) wie auch aus selbst produzierten Handyfilmen oder filmischen Passagen in Computerspielen. Bei der Beschreibung eines Raumes, eines Hauses, einer Gegend greifen die SR-Schreibenden deshalb nicht auf Techniken zurück, wie sie in der Literatur üblich sind, sondern auf Erfahrungen mit dem *camera eye*. Dieser Begriff ist in der literarischen Erzähltheorie nicht neu. Er wird bereits von Stanzel in seiner »Theorie des Erzählens« als eine mögliche Erzählform erwähnt.[75] Stanzel bezieht sich dabei auf Norman Friedmans »Point of View in Fiction«[76] und attestiert der Erzählform des *camera eye* eine »Entpersönlichung des Bewußtseins, das gewissermaßen das Kameraauge trägt«[77]. Und er fährt fort: »Aus demselben Grund ist das Kameraauge-Bewußtsein auch zu keiner Erinnerung fähig, sondern nur auf die Wahrnehmung von Außenwelt beschränkt, deren Elemente sich ihm im wesentlichen metonymisch darbieten, d. h., die Dinge werden nicht durch Assoziationen, sondern durch ihre Kontiguität im Raum, durch ihr Nebeneinander, in dem sie wahrnehmbar sind, gereiht.«[78] Stanzel bezieht sich des Weiteren auf Christian Paul Casparis »Tense Without Time«, den er auch zitiert: »Camera-Eye technique is linked to ›humanity‹ physiologically in terms of *Gestalt* perception, not to speak of its dependence on human language. It can merely *aspire* to present sensation detached from cognition, mental reflection, evaluation, emotion within the limits of language.«[79]

Diese Feststellung Casparis' stimmt natürlich auch heute noch, allerdings haben sich die realen Erfahrungen mit dem *camera eye*, die Menschen seit dem

75 | Franz K. Stanzel (1989) [1979]: Theorie des Erzählens. S. 294-299.

76 | Norman Friedman (1955): Point of View in Fiction. The Development of a Critical Concept. In: Publications of the Modern Language Association of America 70 (1955). S. 1160-1184. Zit. nach Stanzel (1989): S. 294-295.

77 | Stanzel (1989): S. 296.

78 | Stanzel (1989). S. 296.

79 | Christian Paul Casparis (1975): Tense Without Time. The Present Tense in Narration. Bern: Francke. S. 49-62. Zit. nach Stanzel (1989). S. 296 (Hervorhebung im Original).

Jahrtausendwechsel gemacht haben – sei es als Filmkonsumierende oder als (Handy-)Filmproduzierende – (Stanzel formulierte seine Erzähltheorie in den 70er Jahren), ganz grundlegend verändert. Insofern ist die Technik des *camera eye* wohl auch im mündlichen alltagssprachlichen Erzählen heute durchaus ein Faktor ebenso wie in der zeitgenössischen (legitimen) Literatur. Und für SR-Schreibende gilt dies nun ganz besonders: Ihre Erfahrungen mit dem *camera eye* sind sehr viel größer als mit anderen Erzählformen, die sich für die Perspektivierung von Erzählung eignen. Die Art und Weise allerdings, wie die Technik in SR-Texten verwendet wird, ist im Prinzip dieselbe wie von Stanzel beschrieben: ein Nebeneinander, eine Aufzählung. Diese Technik beherrschen die SR-Schreibenden durchaus. Einerseits fällt es ihnen zwar leichter, einen Ort zu beschreiben, den sie kennen – z. B. ihr Zimmer oder den Ort, an dem sie wohnen – , andererseits aber gelingt es ihnen auch, die Technik des *camera eye* anzuwenden, wenn es um Beschreibungen erfundener, also fiktionaler Orte geht, die sie entweder aus einem Film (oder einem filmischen Genre) kennen oder aus verschiedenen filmischen Vorbildern zusammensetzen.

In »Sechs Helden im Ghetto« beschreiben die Jugendlichen das Quartier, also Stadtviertel, von Biel, in dem sie wohnen und zur Schule gehen:

»In Mett-Bözingen sind die Nächte länger und die Seitenstrassen dunkler als im Rest von Biel. Es gibt sogar üble Gerüchte, die besagen, dass dort nicht alles mit rechten Dingen zu und her geht. Diesen Gerüchten zufolge soll es dort brutale Mörder und andere schlimme Verbrecher geben. Ansonsten ist alles wie in irgendeiner normalen Stadt. Es gibt Einkaufsläden. Es gibt Autos. Es gibt Fahrradfahrer. Es gibt sogar einen Bahnhof. Dort halten die Regionalzüge. Die Schnellzüge halten dort nicht. Sie halten am Bieler Bahnhof. Der Bieler Bahnhof ist überhaupt ein wichtiger Teil von Biel. Denn vor dem Bahnhof hat es viele Fahrräder, viele Autos und viele Menschen. Auch fahren dort die meisten Busse vorbei. Sie verbinden die verschiedenen Quartiere miteinander.«[80]

Hier kann man alles finden, was laut Stanzel die *Camera-eye*-Technik ausmacht: Präsens als Erzählzeit, Beschreibung der Außenwelt, aber mit einer diffusen Innenperspektive, jedoch ohne klaren Ich- oder Er-Bezug (es wird in einer neutralen Es-Form erzählt). Und die Erzählung bleibt im Hinblick auf die »Reflektorfigur« (die Erzählinstanz) unpersönlich, außerdem wird der Inhalt nicht metaphorisch strukturierter, sondern allein »durch Wahrnehmung«[81]. Einzig die metonymische Wahrnehmung ist hier nicht ganz so evident, doch kann man durchaus davon ausgehen, dass diese Beschreibung bei Personen, die Mett-Bözingen kennen, ganz andere Reaktionen auslösen wird als bei Personen, die

80 | SR-Nr. 53: Sechs Helden im Ghetto. S. 1.

81 | Stanzel (1989): S. 295-296.

noch nie etwas von diesem Bieler Stadtteil gehört haben. Und dass dies von den SR-Schreibenden, die ›ihr‹ Quartier beschreiben, durchaus so intendiert ist.

Die Beschreibung von Mett-Bözingen geht noch weiter:

»Und die Linie 1 fährt von Mett über den Bahnhof nach Bözingen. Die Fahrt dauert genau 24 Minuten. Die Haltestellen heissen der Reihe nach: Vorhölzli, Schule Geyisiried, Beaulieuweg, Orpundplatz, Mühlestrasse, Südstrasse, Bloeschweg, Pasio, Brühlplatz, Schule Madretsch, Bärenhof, Kreuzplatz, Zukunftstrasse, Bahnhof, Guisanplatz, Zentralplatz, Brunnenplatz, Mühlebrücke, Neumarkt, Heilmannstrasse, BBZ Biel, Falkenstrasse, Zeughaus, Redernweg, Schlösslistrasse, Taubenloch, Bözingen, Zollhaus, Dunantstrasse und Eisbahn. Auf Französisch heisst Eisbahn ›Patinoire‹. Das ist auch wichtig. Denn Biel ist eine zweisprachige Stadt.«[82]

Hier werden zwar im Grunde vor allem die Namen der Haltestellen aufgezählt, man kann aber davon ausgehen, dass diese Aufzählung von den SR-Schreibenden die Funktion eines *camera eye* hat. Mit anderen Worten: In den Köpfen der Jugendlichen, die diesen Text verfasst haben, aber auch in jenen von Leserinnen/Lesern, welche Mett-Bözingen kennen, wird sich die ganze vom Bus abgefahrene Strecke im metonymischen Sinne abgebildet finden. Die Aufzählung tritt hier erstmals als typisches Element von SR-Texten in Erscheinung, sie wird auch in anderen Zusammenhängen noch von Bedeutung sein. Hier vertritt sie die einfachste Form, wie das *camera eye* von SR-Schreibenden als Beschreibung eingesetzt wird. Leser/-innen, welche Mett-Bözingen nicht kennen, muss diese Beschreibung hingegen als unbefriedigend erscheinen: als eine Art Tonspur, dem die Bilder abhandengekommen sind.

Im »Rüti Roman« (Schreibcoach: Richard Reich) beschreiben die Jugendlichen den Dorfteil, in dem sie wohnen und in dem auch ihre Geschichte spielt. Auch hier werden alle Orte aufgezählt, die den SR-Schreibenden relevant erscheinen. Welche Orte später in der Geschichte eine Rolle spielen werden, kann nicht erschlossen werden. Alle Orte sind gleichwertig. Es geht vor allem darum, den vertrauten Dorfteil im schriftlichen Text abzubilden:

»Fägswil ist ein kleines Dörfchen oberhalb von Rüti. Im grossen und ganzen liegt es in einer sehr schönen Gegend, und es wird von vielen auch liebevoll Fägi genannt. Es hat zwei Schulhäuser, die gerade nebeneinander stehen. Der Kindergarten liegt ein wenig unterhalb und besitzt einen Fussballplatz. Das alles ist in der Nähe der Bushaltestelle Fägswil. Der Schulhofplatz ist ein Treffpunkt von Skatern, Schülern, kleinen Kindern usw. An den Sommerabenden wird dort viel Inlinehockey gespielt. Es hat auch einen Fussballplatz. Das ›Vögeliplätzli‹ ist ein kleiner Treffpunkt. Es liegt ein wenig ausserhalb des Dörfchens und besteht eigentlich nur aus einem Bänkli, das unter einem Baum

82 | SR-Nr. 53: Sechs Helden im Ghetto. S. 2.

steht. Unterhalb des Bänkchens, das in einem kleinen Hang steht, befindet sich der Eisweiher, auf dem man im Winter Schlittschuhlaufen kann. Oberhalb des Schulhauses liegt ein Hügel, auf dem eine grosse Linde steht und der Hungerbühl genannt wird. Diese Gegend ist sehr ruhig, eigen und heimelig. Zwischen Fägswil und Wald liegt der Batzberg, auf dem eine Cevihütte steht. Dort gibt es viele Feste und Saufpartys, auf denen viel geraucht, gekifft und gesoffen wird. Manche Leute zelten dort. Ein besonders urchiger Einwohner von Fägswil ist der ›Chrigel Von Tobel‹.«[83]

In ganz ähnlicher Form werden in »Nilarit« (Schreibcoach: Anita Siegfried) die wichtigen Orte vorgestellt, die in dieser Geschichte eine entscheidende Rolle spielen:

»Specktown ist ein kleines Dorf. Es gibt einen See – das Sternenseelein – einen Fussballplatz und einen Platz, den alle ›Wolfring‹ nennen – warum weiss niemand so genau. Es ist eine grosse Wiese hinter der Bibliothek mit vielen Bäumen, einem Holztisch und sauberer Luft. Es ist der Treffpunkt vieler Jugendlicher von Specktown, im Sommer wie auch im Winter. Man kann sich dort austoben. Es bringt einen auf andere Gedanken, man fühlt sich frei wie ein Schmetterling. Es ist dann, als ob alle Sorgen von einem abfallen. Es herrscht immer gute Stimmung.
Einige der Jugendlichen von Specktown treffen sich dort nach der Schule, hauptsächlich zum Rauchen. Man hat es meistens lustig, und es wird einfach ›gehängt’. Manche machen dort Hausaufgaben, und es wird viel geschwatzt.
Es gibt aber auch Konflikte. An schönen Sommerabenden hat es einfach zu viele Jugendliche dort. Da kann es schon mal laut werden.
Die Gemeinde von Specktown hat nicht viel zu lachen, denn auf dem Wolfring gibt es immer viel Abfall. Überall liegen Zigarettenstummel und Scherben herum. Manchmal gibt es Streit und Schlägereien. Die Leute in der Nachbarschaft haben auch schon damit gedroht, die Polizei zu rufen.«[84]

»Specktown« steht hier für Bubikon, »es liegt in der Nähe einer Stadt. Die Stadt heißt Vice City.«[85] »Vice City« steht für die Stadt Zürich. In der Geschichte wird also auch das Verhältnis der Jugendlichen aus dem Dorf Bubikon zur Stadt Zürich, der großen Stadt, thematisiert. Auch in dieser Beschreibung wird klar: Die Jugendlichen kennen »Specktown«, sie können den Ort im Rahmen ihrer Möglichkeiten bestens veranschaulichen, und die Beschreibung findet wiederum in einer Sphäre statt, die ohne klaren Ich- oder Er-Bezug im Hinblick auf Stan-

83 | SR-Nr. 1: Rüti-Roman, Klassen Sek A2a und A2c, Oberstufenschulhaus Rüti, Kanton Zürich, Schuljahr 2005/06, Schreibcoach: Richard Reich. S. 10.

84 | SR-Nr. 66: Nilarit, Klasse BC 3B, Schulhaus Bergli 1, Bubikon, Kanton Zürich, Schuljahr 2010/11, Schreibcoach: Anita Siegfried. In: SR-Doppelheft Nr. 66/67. S. 1.

85 | SR-Nr. 66: Nilarit. S. 1.

zels »Reflektorfigur« bleibt. Hier wird etwas vergegenwärtigt, deshalb wäre der »Tempus der Erinnerung«[86], also das Präteritum, unangebracht.

Der Tempus der Vergegenwärtigung, das Präsens – man könnte es im Falle von SR-Texten auch als Tempus der Vergewisserung bezeichnen, da er den SR-Schreibenden häufig dazu dient, sich zu vergewissern, dass der geschriebene Text auch wirklich mit ihnen und ihrer Lebenswelt zu tun hat –, das Präsens also wird in »Nilarit« nur dann vom Präteritum abgelöst, wenn eine Handlung vor der eigentlich erzählten Zeit stattfindet, etwa eine Ferienreise nach Kroatien. Doch auch in diesem Fall wird der »Tempus der Erinnerung« immer wieder von Passagen unterbrochen, die im Präsens gehalten sind, und häufig auch wirklich Beschreibungen im Sinne der *Camera-eye*-Technik enthalten:

»In der zweiten Woche der Sommerferien fuhr Jana mit ihrer Familie nach Kroatien ans Meer. Sie war schon einige Male dort gewesen. Der Strand ist aus Kies. Von hier aus sieht man einen wunderbaren Sonnenuntergang. Im Sommer gibt es manchmal Delphine. Auch Tintenfische und Krebse hat es. In Rijeka war einmal ein weisser Hai! Auf dem Hügel ist ein kleines Dorf. Es gibt viele Vögel.
Hier ist das Wetter immer schön. Es ist immer eine gute Stimmung – Shisha rauchen, Pizza und Eis essen und einfach an der Sonne liegen. In der Nähe ist eine Stadt, Opatija, in der sich Jugendliche wohl fühlen.«[87]

Ein wichtiger Ort in »Nilarit« ist die »Jägerhütte«. Dort spielt auch eine wichtige Szene der Geschichte:

»Die Jägerhütte ist ein grosses Holzhaus mitten im Wald in der Nähe von Specktown. Es hat mehrere Räume und einen Kamin und wird oft genutzt, um Parties zu machen. Wenn das Feuer brennt, ist ein schönes warmes Licht im Raum. Manchmal, des nachts, ist es auch ein bisschen unheimlich. Wenn etwas passiert und jemand um Hilfe schreit, kann es niemand hören.
Draussen gibt es eine Feuerstelle, einen Holztisch und Bänke.«[88]

Bereits an diesen Beispielen wird deutlich, welche Wirkung die Erfahrung der *Camera-eye*-Technik im täglichen Leben (sei es mit Kino, TV oder dem Handy) auf das Schreiben der Jugendlichen hat: Das *camera eye* wird hier im Sinne eines Kameraschwenks eingesetzt, der aus einer Art Vogelperspektive geführt wird: So hat man alles schön im Blick, man hat den Überblick – und wählt aus, was zu erwähnen für sinnvoll erachtet wird. Auf diese Art wird auch Gstaad

86 | Stanzel (1989): S. 295.
87 | SR-Nr. 66: Nilarit. S. 5.
88 | SR-Nr. 66: Nilarit. S. 13.

in »Gstaadsfeind« (Schreibcoach: Anita Siegfried) als Ort der Handlung vorgestellt:

»Gstaad ist ein Dorf, in dem es alles hat: ein Sportzentrum, ein Hallenbad, eine Sauna, eine Curling-Halle, eine Kunsteisbahn, eine Tennishalle, Coop und Migros, verschiedene Läden und edle Boutiquen an der Promenade, das ist so etwas wie die Hauptstrasse von Gstaad. Es gibt Massage, man kann Yoga machen und Badminton spielen.
Die ruhige und grüne Natur hier ist wunderschön. In Gstaad gibt es viele Bauernhöfe. Bauer Gobeli hat einen der grössten Höfe. Es gibt verschiedene Arten von Kühen – Simmentaler, Freiburger, Steinhover und Tschörsi.
Jugendliche treffen sich im Freizeitzentrum Oeyetli, dort kann man skaten und chillen, das heisst gemütlich mit Freunden abhängen und Musik hören. In Saanen gibt es auch einen Friedhof neben der Gärtnerei Stricker. Um den ganzen Friedhof ist eine hohe Mauer gebaut. Neben dem Friedhof hat es eine Kapelle.«[89]

Dass das *camera eye* aber auch zur Beschreibung von Orten eingesetzt wird, die keineswegs aus der realen Lebenswelt der Jugendlichen stammen, konnte man an den Beispielen aus »Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt« sehen (vgl. den Abschnitt ab S. 333), wo jeweils eine unterirdische »Männerparty« und eine »Frauenparty« beschrieben wurden. Hier nochmals zwei Auszüge:

»Der Raum war viereckig. Die Bässe dröhnten in Faustos Körper. Über seinem Kopf erhob sich eine riesige Alu-Traverse-Konstruktion, an der acht Moving-Lights, ein Stroboskop und eine Disco-Kugel hingen. Vier schwarze Ledersofas standen in einem Viereck, angewinkelt in der Mitte des Raumes. Daneben stand ein grosser, achtsitziger Whirlpool, in dem mehrere Rapper-artige Typen in Herzchen-, Blümchen-, Playboy-, Gucci-, Lacoste- und Dolce-Gabbana-Badehosen sassen. Einer davon sah aus wie Sido: Totenkopf-Maske, harte Brust, keine Badehose. Es roch nach roten Rosen, Gras, Shisha-Tabak. Und nach Kebab, denn in einer Ecke war ein Döner-Stand. Dort stand Ülkem und verkaufte Kebabs und Colas und Ice-Tea und Bier und Malibus und Tequilas und Milch und Baccardi, alles natürlich streng alkoholfrei, obwohl er nicht die geringste Lust dazu hatte. Die Bar hatte eine Stern-Form, die Sitzgelegenheiten waren in der Form eines Mondes angeordnet. Und das alles stand auf einem riesigen, roten Teppich. Von oben sah das Ganze wahrscheinlich aus wie die türkische Flagge. Die Wände waren über und über mit Graffitis verziert. Die Bilder zeigten alle möglichen Köpfe und Fratzen: das stolze Gesicht von 50cent, das Logo von 2pac, einen schwarzen Engel, Eminem, Snoopy,

89 | SR-Nr. 101: Gstaadsfeind, Klasse 7C, OSZ Ebnit, Gstaad, Kanton Bern, Schuljahr 2013/14, Schreibcoach: Anita Siegfried. In: Wurzenberger (Hg.) (2014): Bern to be wild. 8 Romane geschrieben von 8 Klassen aus dem Kanton Bern. S. 51-71. Hier S. 56.

Mister Bean, Steve-O, Stevie Wonder, eine Darts-Scheibe mit Abwart-Sutter-Kopf und natürlich jede Menge halbnackte Frauen.«[90]
»Der Raum hier war kugelrund. Er hatte elf Meter Durchmesser. Im Raum standen sieben Plüsch-Pink-Sofas in einem Kreis, in der Mitte thronte ein rotes Ledersofas. In einem Teil des Raumes stand eine überdimensional grosse, drehbare, mit vier Schläuchen bestückte Shisha. Sie brodelte so stark, dass sie der Nebelmaschine Konkurrenz machte. An einem anderen Ort war ein Stripper am Werk, der sich extrem langsam und aufreizend auszog. An den rosaroten Wänden hingen schöne Ölbilder von Herr Frauenfelder und Herr Achermann. Auf einem riesigen Flachbildschirm lief Manhatten Love Story. Durch den ganzen Raum ging ein kreisrundes Buffet mit Spezialitäten aus aller Welt: Sushi, Schoggi, Kaviar, Trüffel, lebende Schnecken an Thymian-Sauce, Kokosnüsse. Daneben stand eine grosse Bar: Malibu, Passoa, Zungenkuss (Baileys, Tequila), Smirnoff, Baccardi und ein Rivella (rot).«[91]

Was hier sofort auffällt: Es wird im Präteritum erzählt, man geht also über Stanzels Festlegung des *Camera-eye*-Verfahrens auf das Präsens als Tempus der Vergegenwärtigung hinweg, ohne den Effekt grundlegend zu verändern. Auch hier treten weder Fausto (im ersten Auszug) noch Phista (im zweiten Auszug) als Ich-Erzähler in Erscheinung, die »Reflektorfigur« ist so neutral wie in den Passagen, die im Präsens gehalten sind. Dagegen wird der Kameraschwenk sehr deutlich, die Bewegung ist geradezu spürbar – und das, obwohl es sich um einen fiktiven Raum handelt, also um keinen Raum, den die SR-Schreibenden genau so schon gesehen haben.

Aus diesem Grund ist hier auch die Aufzählung so evident, die mit diesem Kameraschwenk verbunden ist. Neben wenigen Erläuterungen handelt es sich um reine Aufzählungen. Die Aufzählung schafft hier erst den Raum: Er wird zusammengebaut aus Ideen und Vorstellungen, die hier aneinandergereiht präsentiert werden und ein Ganzes ergeben. Diese stammen nicht nur aus allen möglichen Lebenssituationen und Medienerfahrungen der SR-Schreibenden, sondern – wie beim kollektiven Schreiben von SR-Texten üblich – sie stammen auch von mehreren Personen.

6.3.3 Ortswechsel, Zeitsprünge, schnelle Schnitte

Die intensive Erfahrung des Filmischen hat ihre Spuren auch in der (legitimen) Literatur hinterlassen. Das Schreiben gerade jüngerer Autorinnen/Autoren nach der Jahrtausendwende, aber auch viele der so massenhaft auf den Markt drängenden Kriminalromane sind geprägt von dieser Erfahrung wie auch von anderen intermedialen Erfahrungen, etwa dem Computerspiel, oder

90 | SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt. S. 38.
91 | SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt. S. 41.

von der Art und Weise, wie heute über das Smartphone kommuniziert wird. Wenn etwa Thomas Lackner in einer 2014 publizierten Studie, »Computerspiel und Lebenswelt«, darauf hinweist, dass »Computerspiele [...] als selbstverständliches Alltagskulturgut das Denken und Handeln der Menschen [prägen] und ihre [...] Lebenswelten«[92] beeinflussen, dann kann man davon ausgehen, dass dasselbe für die unterschiedlichen Genres gilt, mit welchen filmische Elemente in die Lebenswelt fast aller heute lebenden Menschen eingedrungen sind. Entsprechend muss davon ausgegangen werden, dass literarisches Schreiben heute sehr viel stärker von filmischen Erfahrungen geprägt ist, als dies noch bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein der Fall war.

Für Jugendliche aus einem bildungsfernen Umfeld hingegen ist die Dominanz des Filmischen in ihrer Erfahrung von Fiktion und Narration noch viel bedeutungsvoller. Sie sind bestens vertraut mit den schnellen Schnitten, den häufigen Ortswechseln und auch Zeitsprüngen, wie sie nicht nur für Filme der Populärkultur seit den 90er Jahren prägend sind. Natürlich gehört auch der veränderte Einsatz von Filmmusik zu dieser Erfahrung des Filmischen, er schlägt sich jedoch – wenig überraschend – in SR-Texten kaum nieder.

Die raschen Ortswechsel haben einen direkten Einfluss auf das Erzähltempo in Filmen. So können in vielen vierzigminütigen TV-Kriminalserienepisoden recht komplizierte Fälle gelöst werden, indem möglichst viele Informationen in kurze Szenen gepackt werden. Schnitt und Ortswechsel lassen die Aktionen in rasantem Tempo aufeinander folgen. Diese Beschleunigungstechnik findet auch im aktuellen literarischen Krimigenre ihren Niederschlag, was einem dann besonders ins Auge sticht, wenn man wieder einmal einen Kriminalroman aus den 60er oder 70er Jahren liest, z. B. vom schwedischen Duo Maj Sjöwall und Per Wahlöö, wo sich Ermittlungen in Mordfällen über ein ganzes Jahr hinziehen können. Erzählerisch wird das beispielsweise dadurch nachvollziehbar gemacht, dass man als Leser/-in mit dem Kommissar mehrere Kapitel lang warten muss, bis die Antwort auf eine briefliche Anfrage eintrifft. Zudem werden auch Ortswechsel – etwa eine Zugreise in eine andere schwedische Stadt – minutiös vorbereitet und beschrieben.[93]

Das Erzähltempo ist in SR-Texten generell hoch, was an ihrer Kürze liegt, aber ebenso am Umstand, dass sie kollektiv verfasst werden, dass also möglichst alle Beteiligten kürzere Beiträge verfassen, die vom jeweiligen Schreibcoach nach und nach zu einem Ganzen zusammengefügt werden (vgl. die

92 | Thomas Lackner (2014): Computerspiel und Lebenswelt. Kulturanthropologische Perspektiven. Bielefeld: transcript. S. 17.

93 | Hier ist konkret die Rede von: Maj Sjöwall; Per Wahlöö (1986) [1968]: Die Tote vom Götakanal. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. Dieser Kriminalroman wurde in Schweden 1965 unter dem Titel »Roseanna« erstveröffentlicht und ist weiterhin in verschiedenen Ausgaben auf Deutsch erhältlich.

Einleitung dieser Arbeit). Häufig jedoch sind die Ortswechsel auf den Erfahrungsraum der SR-Schreibenden, also auf ihren Wohn- und Schulort oder eine nahegelegene Stadt, beschränkt. Ist eine Story in einem SR-Text jedoch an einem fiktiven Ort angesiedelt, der nichts mit dem direkten Lebensumfeld der SR-Schreibenden zu tun hat, wird unversehens eine Funktion von Fiktion aktiviert, die ich in Kapitel 3.4 mit dem von Niklas Luhmann geprägten Begriff der Möglichkeitsüberschüsse bezeichnet habe: Sobald eine fiktionale Geschichte die realen lebensweltlichen Erfahrungen überschreitet, öffnet sich ein Tor zur weiten Welt und alles wird möglich, alles scheint theoretisch erzählbar. Denn wenn bereits auf Seite zwei ein Ortswechsel von Basel nach Holland stattfindet, wie im SR-Text »Zwei Brüder on the road« (Schreibcoach: Renata Burckhardt), dann ist es auch nicht weiter überraschend, dass im selben Text noch weitere Reisen unternommen werden, und zwar im Eiltempo: »Die Erde ist rund, gross, grün und blau. Die beiden Brüder beginnen mit ihrer Reise. Das erste Land, das sie besuchen, ist die Türkei, quasi die Grenze zwischen Asien und Europa.«[94] Doch bald schon geht die Reise weiter:

»Nach einer Woche setzen sie ihre Reise fort, das nächste Land ist Kurdistan. Aber es dauert nicht lange, als Ali und Ahmet plötzlich nicht mehr wissen, wo sie sich befinden. Sie nehmen die Landkarte hervor, aber auch auf der Karte ist Kurdistan nicht zu finden. Gibt es Kurdistan gar nicht? Also beschliessen sie, nach Sri Lanka weiterzureisen. Nach einem langen Flug kommen sie am Flughafen von Colombo an. Sie freuen sich auf das neue Land, aber die Suche nach Ramona bereitet ihnen Sorgen, Colombo ist ja eine Grossstadt mit unendlich vielen Leuten. Die Brüder nehmen ein Taxi und fahren nach Jaffna, die Reise dorthin dauert sieben Stunden, sie müssen zwei Zölle passieren und überall ist das Militär.«[95]

Auch diese Reise gleicht mehr einer Aufzählung als einer wirklichen Erfahrung. Das liegt u. a. daran, dass die Reise in »Zwei Brüder on the road« gleichzeitig Flucht und Suche ist: Die beiden jungen Männer sind Drogendealer, sie haben mit Drogen viel Geld gemacht, sind nun aber auf der Flucht vor der Polizei. Gleichzeitig hat sich Ali, einer der beiden Brüder, in Holland in eine Mexikanerin namens Ramona verliebt, die er nun überall auf der Welt sucht. Dieser Umstand erklärt ausreichend, warum sich die Brüder nirgends lange aufhalten. Allerdings gibt es einen größeren Zwischenhalt in »Pristhina«: Ganz offensichtlich ist dies ein Ort, den einige der SR-Schreibenden tatsächlich kennen,

---

94 | SR-Nr. 36: Zwei Brüder on the road, Klasse 2 C WBS, Schulhaus zur Mücke, Basel, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Renata Burckhardt. In: SR-Doppelheft Nr. 35/36. S. 41.

95 | SR-Nr. 36: Zwei Brüder on the road. S. 42-43.

weshalb er im Vergleich zu »Sri Lanka« oder »Colombo« etwas ausführlicher beschrieben und erlebt wird:

»Ahmet und Ali hören gespannt zu und schauen aus dem Taxi raus. Die Strassen in Pristhina sind voll und man sieht immer noch Häuser, Gegenden und viele Reste, die an den vergangenen Krieg gegen Serbien erinnern. Und doch sieht die Stadt ziemlich modern aus, das hätten Ahmet und Ali nicht gedacht. Nach 15 Minuten fahren sie vor dem Hotel vor, der Taxifahrer Luca geht an die Rezeption und kündigt die beiden Reisenden an. Ali staunt. Draussen hinter dem Hotel gibt es einen Swimmingpool und unten im Hotel befindet sich eine Bar und eine Diskothek.

ALI Poaaah, die Hotels hier sehen so gut aus und sind doch viel billiger als in der Schweiz.

Die Brüder sind von der Reise sehr müde und gehen bis 22 Uhr abends schlafen, dann machen sie sich frisch für den Ausgang. Sie gehen in die Hoteldiskothek, die voll mit hübschen Studentinnen ist.«[96]

Auch wenn hier den Möglichkeitsüberschüssen mit einer Reise rund um die Welt begegnet wird, die in ihrer Grundstruktur einer Aufzählung von Orten gleichkommt und wie das Ergebnis eines kollektiven Brainstorming wirkt, ist dieser SR-Text sehr komplex angelegt. Er ist nämlich wie ein Episodenfilm konstruiert, in dem neben der Geschichte von Ali und Ahmet auch noch andere Storys erzählt werden: jene von den beiden Drogensüchtigen Alex und Lara etwa, die aus der Sicht von Alex in der Ich-Form erzählt wird; oder jene vom ehemaligen Dealer Gabondi und »seiner Lisa«, die bereits vier gemeinsame Kinder haben, weshalb sie unter Geldproblemen leiden. Es sieht deshalb zunächst so aus, als müsse Gabondi sich – gegen den Willen von Lisa – noch ein letztes Mal als Dealer betätigen. Doch bevor Gabondi seinen Plan umsetzen kann, kommt ein Zufall dem bedrängten Paar zu Hilfe: Es stellt sich heraus, dass Lisa von ihrem Stiefvater zwölf Millionen geerbt hat. Und dann ist da noch die Geschichte von Frau Kohl aus Basel, die Ahmets Katze Hana hütet. Und: Wie in so manchem Episodenfilm werden diese Geschichten am Ende zusammengeführt: Alle treffen sich im »Casino Boxon«, das Ali und Ahmet mit ihrem Drogengeld in Mexico City eröffnet haben, bei einer Silvesterfeier: »Die Party geht bis tief in die Nacht hinein. Die Gabondis, Frau Kohl, Bushido, C. Ronaldo, Alex und Lara, Ahmet, Ali und Ramona, sie alle feiern wie wild.«[97]

Doch in SR-Texten sind nicht nur rasche Ortswechsel üblich, auch zeitliche Distanzen können problemlos und in kurzer Zeit überwunden werden. So beginnt der SR-Text »Troja lebt! Oder: Das neue Rüti« (Schreibcoach: Richard

96 | SR-Nr. 36: Zwei Brüder on the road. S. 44-45.
97 | SR-Nr. 36: Zwei Brüder on the road. S. 52.

Reich) vor mehr als 3000 Jahren – und er endet in einer Art historisiertem Heute, nämlich in einem Rüti mit Kebab-Stand, einer Radiostation, einem Gartencenter, einem Gemeindepräsidenten, einer Moschee, einer Migros, einem Denner etc. Doch der Text beginnt so:

»ERZÄHLER: Wir schreiben das Jahr 1200 vor Christus, oder auch noch ein bisschen früher. Es ist Nacht, aber an einem Ort auf der Welt ist es hell wie mitten am Tag. Denn hier, im Nordwesten der heutigen Türkei, an der Meerenge von Hellespont, brennt es. Hier brennt eine ganze Stadt.
Die Stadt heisst Troja.«[98]

Es ist evident und man muss nicht in den projektinternen Blogs nachlesen, um sicher zu sein, dass hier der Schreibcoach einen Rahmen für die Geschichte vorgegeben hat. Der Trojanische Krieg gehört – allerdings in der Hollywoodverfilmung »Troja« (Originaltitel »Troy«) von Regisseur Wolfgang Petersen und mit Brad Pitt in der Rolle des Achilles – zum selbstverständlichen Kulturwissen der Jugendlichen.[99] Das spiegelt sich immer wieder auch im Text, etwa in der Beschreibung, wie Troja nach seiner Zerstörung aussieht:

»Jetzt sterben Tausende von Männern, Frauen und auch Kinder. Ganz Troja liegt am Boden in einer riesigen Blutlache. Die meisten haben keinen Kopf mehr und einen Speer im Körper. Es wird nicht lange dauern und die bleichen Leichen werden zu stinken anfangen. Schon jetzt kommen die Ratten aus ihren Löchern, weil sie Futter riechen. Hier und da rennt ein wild gewordenes Pferd durch die Flammen.«[100]

Mit der Zerstörung Trojas beginnt die eigentliche Geschichte von »Troja lebt! Oder: Das neue Rüti«, denn dreizehn Personen überleben das Gemetzel und können sich auf ein Schiff retten und flüchten. Schon bei gewissen Namen der Geretteten wird klar, dass es sich hier um Alter Egos der dreizehn SR-Schreibenden handelt, heißen die Figuren doch neben Paris, Aeneas, Helena oder Briseis auch Quasslant, Bes-Nike, Seppos, Loballah, Christo, Troydi und Keme. Es gibt also neben den Originalnamen aus Homers »Ilias« bzw. aus Petersens Film »Troja« auch Namen, die erfunden bzw. mit vermutlich für die Jugendlichen erkennbarer Bedeutung ausgestattet sind, die sich Außenstehenden nicht

98 | SR-Nr. 13: Troja lebt! Oder: Das neue Rüti, Klasse 3. Sek C, Oberstufenschulhaus Rüti, Kanton Zürich, Schuljahr 2006/07, Schreibcoach: Richard Reich. S. 1.

99 | Dies war jedenfalls 2006/07 der Fall, als »Troja lebt!« entstand – kam der Film »Troja« doch 2004 in die Kinos und war für die Jugendlichen entsprechend noch präsent.

100 | SR-Nr. 13: Troja lebt! Oder: Das neue Rüti. S. 1.

erschließt, die aber teils von einem als Figur auftretenden Erzähler erklärt werden. Und es gibt auch Mischformen wie Hectan oder Primhat.

»ERZÄHLER: Neben den 2 Prinzessinnen gibt es auf dem Schiff 11 vornehme Männer. Der vornehmste ist Primhat der Gemütliche, König von Troja. Primhat ist eine Mischung aus zwei uralten trojanischen Namen, nämlich Priamos und Ferhat. Priamos kommt von Primus, das bedeutet: der Erste und Wichtigste im Land. Und Ferhat bedeutet: der Gemütliche.«[101]

Von dem Moment an, als die Flüchtlinge das Schiff betreten, wird klar, dass hier keineswegs ein historischer Roman mit entsprechend kohärenten Figuren erzählt wird, sondern dass es sich bei den Figuren um höchst hybride Wesen handelt, die im Gegensatz zu Fantasyvorbildern nicht halb Mensch oder Maschine sind, sondern halb Figuren aus der griechischen Mythologie, halb Jugendliche von heute. So etwa der schöne und auch ein wenig eitle Paris, der sich – wie alle anderen Figuren auch – selber vorstellt:

»*Paris:* Ich habe eine goldene Uhr und einen schönen schwarzen Mantel. Ich habe einen goldenen Stock und auch eine goldene Kette. Ich trage gestreifte, schwarze Nike-Schuhe. Ich bin 1.80 gross. Meine Stimme ist hoch, ich habe eine starke Brust und gute Oberarme. Ich trage fast immer eine Sonnenbrille. Für meine Super-Frisur benutze ich ein gutes Gel, das sehr fest ist. Damit stelle ich meine Haare auf. Ausser dem Gel benutze ich noch Haarlack für den Glanz. Meine Haare sind schön und braun.«[102]

Bei diesem SR-Text ist es sehr viel offensichtlicher als bei anderen, wie hier sämtliche Varianten intermedialen Erzählens ineinandergreifen. So lässt die Anlage der Figuren bereits erahnen, dass Ortswechsel in diesem Roman ebenso problemlos erfolgen wie das ›Hybridisieren‹ von Figuren: Alles ist möglich und erlaubt.

Das Ziel der Flüchtlinge auf dem Schiff ist klar: »Sie möchten in die Schweiz. Denn Kassandro und Christo haben in der Schweiz Verwandte und zwar an einem winzigen, völlig unbekannten Ort namens Rüti.«[103] Also fahren sie zunächst einmal »kreuz und quer auf dem Meer herum«[104], bevor sie auf einer Insel landen, die das Ideal einer karibischen Insel zu sein scheint und die Flüchtlinge zu eigentlichen Entdeckerinnen/Entdeckern macht:

101 | SR-Nr. 13: Troja lebt! Oder: Das neue Rüti. S. 6.
102 | SR-Nr. 13: Troja lebt! Oder: Das neue Rüti. S. 7.
103 | SR-Nr. 13: Troja lebt! Oder: Das neue Rüti. S. 25.
104 | SR-Nr. 13: Troja lebt! Oder: Das neue Rüti. S. 25.

»ERZÄHLER: Am anderen Tag kommt das Schiff zu einer einsamen Insel. Sie ist mit Sträuchern und Palmen bedeckt. Die 13 Flüchtlinge steigen aus. Sie werden von Eingeborenen begrüsst. Die Flüchtlinge sind willkommen auf der Insel. Man merkt es den Gesichtern der Inselbewohner an, dass sie glücklich sind über den Besuch. Sie sehen aus, als hätten sie schon lange keine fremden Menschen mehr gesehen.«[105]

Weitere Stationen auf der Reise sind: »die Küste von Bosnien«, »Venedig«, das aber verfehlt wird, weshalb das Schiff in »Ljubljana« landet. Dann geht es »den Po hinauf« nach »Mailand«. In Mailand wird ein Anhänger gebaut und die 13 Flüchtlinge »luden unser Schiff auf«, doch ab »Varese« nimmt man wieder das Schiff bis zur Schweizer Grenze. An der Grenze werden sie aufgehalten und die Weiterreise verkompliziert sich – es wird ein anderer Weg nach Rüti gesucht: »Dort hatte es keinen richtigen Fluss mehr. Wir gingen zu Fuss weiter, der Grenze entlang durch Wälder und über Berg und Tal. Das brauchte zwei Tage. Das Schiff zogen wir im Anhänger mit.« Schließlich werden ein paar Pferde und ein Wagen beschafft. Die Reise geht weiter über »Como«, den »Gardasee«, via »Bozen und über die Alpen« und über den »Brennerpass« nach »Österreich« und von dort über »Innsbruck« und »Landeck« den »Arlberg« bis wieder zur »Schweizer Grenze«. Dabei hinterlassen die Flüchtlinge auch Spuren: »Es ist uns also gar nichts passiert, denn die Götter waren uns gut gestimmt. […] Zum Dank hinterliessen wir überall eine Flagge von Troja.« Wieder gibt es Probleme mit dem Schweizer Zoll, vor allem, weil die Flüchtlinge viel zu viele Sachen dabeihaben: »Also mussten wir ein paar schwere Gegenstände von Bord werfen.« Weiter geht's: »Dann brachten wir unser Schiff auf den Rhein und fuhren bis nach Chur.« Von da an war es einfach: »Von Chur aus mussten wir nur noch den Zürichsee finden.«[106] Von hier an wird alles ein wenig konkreter:

»*Kassandro*: Wir fuhren bis Walenstadt. Dann segelten wir über den Walensee und dann weiter auf der Linth.

Briseis: Einige von uns wanderten und ritten der Strasse entlang, und die Leute, die wir angetroffen haben, um nach dem Weg zu fragen, haben uns geholfen.

Christo: Ein paar von uns haben sich aber auch verirrt, und sie kamen nach Luzern. Dort wollten sie uns aber nicht, also gingen wir weiter nach Zürich. Aber die wollten uns auch nicht.

Primhat: Nur im Hauptbahnhof haben wir ein paar Kumpels besucht. Dann gingen wir weiter und kamen irgendwie nach Rüti.

---

105 | SR-Nr. 13: Troja lebt! Oder: Das neue Rüti. S. 27.
106 | SR-Nr. 13: Troja lebt! Oder: Das neue Rüti. S. 29-36.

Aeneas: Wir anderen fuhren mit dem Schiff weiter, und irgendwann kamen wir auf den Zürichsee. Dann fuhren wir nach Rapperswil, und von dort war es nicht so mehr weit.

Briseis: Als wir in Rüti ankamen, haben wir unsere Zelte aufgeschlagen und alle waren zufrieden und glücklich.

Troydi: Wir stiegen aus und, und alle hatten ein grosses Lächeln, weil wir endlich fertig waren mit der Reise.«[107]

Die ganze Reise von Troja bis Rüti spielt sich auf lockeren sieben Seiten ab. Hier wird schnell gereist, die Ortswechsel machen keinerlei Probleme. Die vielen Ortswechsel und Reisen zeugen einerseits von realer Ortskenntnis (z.B. Bosnien), andererseits aber auch von der Kenntnis filmischer Erzählweisen, welche die Jugendlichen mitbringen und die es ihnen erlauben, so unbekümmert gedanklich – und erzählerisch – von einem Ort zum anderen zu springen. Die einzige Schwierigkeit, die in dieser Textpassage herauszuspüren ist, ist das Problem, auch das Schiff überallhin mitzunehmen. Ansonsten hält man sich nie lange an einem Ort auf und wie sich zeigt, ist die Reise auch nur ein eher unwichtiger Teil der Geschichte, denn eigentlich geht es darum, wie sich die Neuankömmlinge in Rüti einleben und wie sie Rüti aufbauen und gestalten. Und so kann man diese Reisepassage in ihrer Beiläufigkeit als eine »sukzessive Raffung«[108] verstehen, also als eine reine Aneinanderreihung von Begebenheiten. Dabei findet diese in »Troja lebt! Oder: Das neue Rüti« auf eine Art und Weise statt, wie sie eigentlich für den Film typisch ist, da die Voraussetzungen des Erzählens im Film sich grundlegend von der Prosaerzählung unterscheiden: »Der Film besteht aus einer Kette szenischer Einheiten, die durch unterschiedlich starke Zeitsprünge getrennt sind.«[109] Entsprechend wird bei einer Raffung – bei der »erzählerisch unwichtige Zeitspannen [...] übergan-

107 | SR-Nr. 13: Troja lebt! Oder: Das neue Rüti. S. 36-37.

108 | Unter »sukzessiver Raffung« als Technik der Zeitraffung in der Literatur versteht man: »Sukzessive (= schrittweise erfolgende) Raffung: Sie rafft durch Aufzählung von Begebenheiten in Richtung der erzählten Zeit (alle Ereignisse neben diesen ausgewählten Begebenheiten werden ausgespart).« Basiswissen Literaturwissenschaft. Ein Skript der Fachrichtung 4.1 Germanistik der Universität des Saarlandes. S. 50. http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Fachrichtungen/fr41_Germanistik/pdfs/info/Info_Basiswissen_LitWiss.pdf (abgerufen: 2. Februar 2015).

109 | Steffen Peuckert (2004/05): Das Problem des zeitlichen Anschlusses in Prosa und Film am Beispiel von Volker Brauns »Unvollendete Geschichte« und der Verfilmung »Der Verdacht«. Unveröffentlichte Seminararbeit Universität Leipzig, Institut für Germanistik S. 8. Online unter: http://steffenpeuckert.de/download/literatur+film.pdf (abgerufen: 2. Februar 2015).

gen werden«[110] – im Film eine Szene rasch an die nächste gereiht. Genau dieses Prinzip wird hier verfolgt. Als Vorlage für diese Textpassage dienen nicht geraffte Formen schriftlicher Erzählung, sondern filmische Aneinanderreihung im Sinne einer Beschleunigung des Erzähltempos, die einer Technik der schnellen Schnitte entspricht.

Allerdings geht es nicht allein um eine Beschleunigung des Erzähltempos, hier wird auch tatsächlich kreuz und quer durch die Zeit gereist – von 1200 vor Christus bis ins heutige Rüti. Und diese Zeitreise ist keineswegs linear, sondern sie ist so sprunghaft, wie die Figuren hybrid sind. Die Wechsel erfolgen sogar derart rasch und unbekümmert, dass man kaum von Sprüngen oder Wechseln zwischen verschiedenen historischen Zeitebenen sprechen kann. Alles ist zu jedem Zeitpunkt gleichzeitig präsent: Das alte Troja – in seiner Hollywood-version –, vergangene Ferienerinnerungen, welche manche SR-Schreibenden wohl in gewisse Orte eingebracht haben, an denen die Flüchtlinge im Text Station machen, und vor allem das Heute, so wie es den Jugendlichen vertraut erscheint. Diese Heute drückt in allen Szenen, die eigentlich irgendwann in der Vergangenheit spielen, durch und ist so dominierend, dass das Spiel von Nähe und Distanz hier zu einem Spiel wird, mittels dessen die Lebenswelt der Jugendlichen mit historisch bedeutsamen Elementen aufgeladen wird. Das historische Verständnis der Jugendlichen stammt eindeutig aus Filmen wie »Troja« oder auch gewissen Fantasyfilmen oder Computerspielen, in welchen es von Königen und Königinnen oder sonstigen eindrücklichen Heldinnen nur so wimmelt und wo eine Art höfische Prachtentfaltung eine große Rolle spielt. Dies alles lässt sich gut erkennen in einer kurzen Passage, in welcher Prinz Paris und Prinzessin Helena ihre Schiffskabinen beschreiben:

»*Paris:* In meiner Kabine hat es 10 Frauen, die für mich tanzen. Dann hat es ein Bett, das 3 m breit ist. Es hat ein paar Wein- und Bierfässer und einen Whirlpool mit Sauna und Fitnessraum. Natürlich hat es in meiner Kabine eine Playstation 3 und einen HD-Ready-Fernseher. Ausserdem hat es eine Kosmetik-Ecke, und ich habe einen Diener, der mich bedient. Meine Prinzenkrone liegt in der Ecke auf einem Kissen. Sie hat 20 Diamanten drauf und ist aus 24 Karat Gold. Auch die Spiegel sind aus Gold, und auch meine Tür ist aus Gold. Ausserdem gibt es ein grosses Bild von mir, das ist auch aus Gold.
Neben diesem Bild von mir gibt es noch ein Bild von der Brücke von Mostar. Meine Kleider sind modern: Nike-Schuhe, Jeans, ein kurzes T-Shirt, eine goldene Rolex, ein Goldring, eine grosse Kette. Ausserdem habe ich einen Pitbull. Er heisst Feuerball.«[111]

»*Helena:* Wir Prinzessinnen haben ein extra grosses Zimmer mit 2 grossen goldenen Betten, 2 Spiegeln mit Gold und Glitzersteinchen umrahmt. Dann gibt es 2 Stühle, sehr

110 | Eberhard Lämmert (1980) [1955]: Bauformen des Erzählens. S. 83.
111 | SR-Nr. 13: Troja lebt! Oder: Das neue Rüti. S. 21.

schön gepolstert, ein kleines Fenster und 2 grosse Fenster mit einem kleinen Balkon. Unsere Vorhänge sind weiss, durchsichtig. Unter dem goldenen Spiegel hat es einen Tisch mit einer Schublade. In der Schublade hat es Schminkzeug. Es hat auch wunderschöne Ketten, Ohrringe und Haarschmuck. Neben dem Tisch steht ein grosser Kasten mit 50 schönen Kleidern drin. Am Boden liegt ein roter Teppich, der sich bei der Türe trennt und in 2 Richtungen zu unseren Betten führt. An der Wand hat es Bilder von Primat, dem König von Troja, dann von Paris und vom verstorbenen Hector. Am Boden und auf den Möbeln stehen Figuren von Göttern.«[112]

6.4 Das Spiel mit Distanz III: Elemente des Phantastischen

Die letzten Auszüge aus »Troja lebt! Oder: Das neue Rüti« haben gezeigt, wie spielerisch die jugendlichen SR-Schreibenden in ihren Texten nicht nur mit Bewegungen in Zeit und Raum umgehen, sondern auch, wie lustvoll sie jede erdenkliche Grenze überschreiten, die zwischen Genres oder gar Gattungen in der akademischen Auseinandersetzung mit Literatur und Film, aber auch mit Computerspielen aufgebaut wird. Wenn Hans-Heino Ewers in seinem »Versuch einer Gattungsdifferenzierung« über die Fantasyliteratur sagt: »Fantasy ist eine literarische Mischform, ein hybrides Genre auch in der Weise, dass in ihr Charaktere aus unterschiedlichen historischen Epochen nebeneinander gestellt, auf ein und derselben Handlungsebene angesiedelt werden«[113], dann kann man diese Definition für eine ganze Reihe von SR-Texten noch über die Charaktere oder historischen Epochen hinaus ausdehnen und als Mischform bezeichnen, durchaus auch als hybrides Genre, das sich dadurch auszeichnet, dass darin Charaktere aufeinandertreffen, die ebenso inspiriert sind von lebensweltlichen Realitäten wie von fiktionalen filmischen Welten, von Computerspielen wie von lebenden Vorbildern aus dem Sport-, Musik-, Mode- oder Filmbusiness. Und wenn Ewers fortfährt: »In jedem Fall steckt die Fantasy, was ihr Figurenarsenal, teilweise auch die Konstruktion einzelner Figuren angeht, voller Anachronismen, was in nicht geringem Maße ihren Reiz ausmachen dürfte«[114], dann gilt dies wiederum für viele SR-Texte in gesteigertem Maße, da darin erkennbar Anachronismen keineswegs als rein konstruiert, sondern als in gewissem Sinne authentisch angesehen werden müssen – nämlich in der Art und Weise, wie die SR-Schreibenden darin Elemente aus verschiedenen Berei-

112 | SR-Nr. 13: Troja lebt! Oder: Das neue Rüti. S. 18.

113 | Hans-Heino Ewers (2011): Fantasy – Heldendichtung unserer Zeit: Versuch einer Gattungsdifferenzierung. In: Zeitschrift für Fantastikforschung 1 (2011). S. 5-23. Hier: S. 12.

114 | Ewers (2011): S. 12-13.

chen ihrer Lebenswelt – dazu gehört auch ihr recht umfangsreiches, aber wenig strukturiertes Wissen, das von ihrem Umgang mit Medien stammt – zusammenführen und damit das weiter oben beschriebene Spiel um Nähe und Distanz in Gang setzen.

6.4.1 Fantasyelemente

Nun gibt es natürlich auch SR-Texte, die durchaus versuchen, nach den Regeln eines bestimmten Fantasygenres[115] zu erzählen, namentlich eine Zombiegeschichte sowie zwei Geschichten, die man als Alienfantasy bezeichnen könnte, also Geschichten, in welchen Außerirdische vorkommen. Ich möchte in diesem Zusammenhang solche Geschichten, in welchen es um außerirdische Gegenwelten geht, die mit einer Welt, wie wir sie kennen, zusammentreffen, grundsätzlich zur Fantasy zählen, und das Genre der Sciencefiction hier gar nicht erst diskutieren. Das hat auch damit zu tun, dass ich diese Geschichten um Außerirdische ja vor allem als Elemente des für SR-Texte typischen intermedialen *style* beschreibe und nicht in ihrer Funktion als literarisches oder filmisches Genre.

In »Kin-Hou und die Rettung der Erde« (Schreibcoach: Suzanne Zahnd) sieht Francesco, ein junger Mann, der eine Kochlehre macht, abends ein seltsames Licht im Wald, doch als er dies der Polizei meldet, wird er nur ausgelacht. Also macht er sich, ausgerüstet mit einem Fotoapparat, auf den Weg in den Wald, um das Licht zu fotografieren. Statt dessen macht er eine seltsame Entdeckung:

»Es war bewölkt und etwas neblig. Das Licht war deshalb milchig, aber immer noch sehr farbig. Darin bewegte sich etwas. Francesco hatte ein wenig Angst. Aber er nahm allen Mut zusammen und ging weiter. Da war ein Wesen. Als es Francesco sah, versteckte es sich schnell hinter einem Baum. Francesco ging um den Baum herum und sah dort das seltsamste Wesen, das er je gesehen hatte am Boden kauern. Es zitterte und hatte Angst.
Das Wesen hatte den Körper einer jungen Frau. Sie war schlank und etwa 1.77 m gross. Aber ihr Kopf! Er hatte die Form eines Tropfens und war aus Plastik, Metall und Glas. Die Augen glänzten schwarz und bewegungslos. Dennoch konnte man in dem starren Gesicht Gefühle erkennen.«[116]

---

115 | Ich möchte hier keine weitere Differenzierung zu den Begriffen Gattung und Genre einführen, da es sich bei SR-Texten, obwohl sie den Begriff Roman in der Bezeichnung haben, grundsätzlich nicht um Texte handelt, die einem literarischen Gattungsschema entsprechen. Der Begriff des Genres, wie er in der Filmwissenschaft verwendet wird, erscheint mir hier sehr viel sinnvoller, da die Vorbilder fiktionaler Narration, welche die SR-Schreibenden im Kopf haben, mehrheitlich aus filmischen Genres stammen.

116 | SR-Nr. 63: Kin-Hou und die Rettung der Erde. S. 11.

Das seltsame Wesen stellt sich Francesco auch ganz artig vor:

»Kin-Hou machte ein paar merkwürdig abgehackte Bewegungen und sagte mit einer Automaten-Stimme:
Name: Kin-Hou
Familie: Wooki-Clan
Alter: 152 Lichtjahre
Eigenschaften: liebenswürdig, ausgeprägter Beschützerinstinkt, Kampfmaschine, heilende Fähigkeiten, ausserordentliche Intelligenz.
Sprachen: Allsprachig.«[117]

Und schließlich lässt es Francesco gleich auch wissen, warum es sich überhaupt hier auf der Erde befindet – um sich dann vor den Augen von Francesco zu verwandeln:

»Dann drehte sich ihr spitzer Kopf einmal rund herum und sie sprach wieder mit menschlicher Stimme: ›Ich bin hier, um die Erde vor einer grossen Katastrophe zu bewahren. Aber leider gingen ein paar Sachen in die Hosen. Ich habe eine Bruchlandung hier im Wald gemacht. Die Erde spritzte meterhoch in die Luft und mein Raumschiff ist jetzt unterirdisch. Ein Untererdboot quasi. Das Wandlungsmodul der Maschine war kaputt und jetzt ist da gar nichts mehr zu machen.‹
Francesco stand mit offenem Mund da und hauchte nur: ›Krass.‹
›Vor welcher Katastrophe wolltest du uns denn beschützen?‹ fragte Francesco.
›Ich wollte euch vor dem Bösen beschützen‹ sagte sie jetzt mit normaler menschlicher Stimme. Sie drehte den Kopf nochmals einmal rund herum und dann passierte etwas Seltsames. Ihr Kopf wurde weich und verformte sich zu einem normalen menschlichen Gesicht. Zwar hatte sie immer noch diese tiefschwarzen Augen, aber der Rest sah aus wie das Gesicht eines hübschen Mädchens.«[118]

Hier wird zweifellos einiges an Genrewissen eingesetzt, und zwar vermutlich als eine Mischung aus Elementen verschiedener Filme oder Serien, in denen Außerirdische, sogenannte Aliens, vorkommen. Man könnte nun versuchen, diese Vorbilder zu identifizieren. Da das Genrewissen der SR-Schreibenden aber in der Regel wenig strukturiert ist und vermischt auftritt, erscheint mir das im Rahmen meiner Arbeit, in der es an dieser Stelle um Beispiele für die intermediale Erzählweise in SR-Texten geht, nicht nötig. Es ist gut erkennbar, dass die Jugendlichen hier Genrewissen im Sinne einer intermedialen Erzählweise einsetzen.

117 | SR-Nr. 63: Kin-Hou und die Rettung der Erde. S. 12.
118 | SR-Nr. 63: Kin-Hou und die Rettung der Erde. S. 12.

Damit komme ich zurück zu »Kin-Hou und die Rettung der Erde«. Nachdem die Bekanntschaft mit der Außerirdischen Kin-Hou gemacht wurde, liegt der nächste Schritt quasi auf der Hand: Das Raumschiff muss inspiziert werden. Denn natürlich ist es für eine Leserschaft spannend zu erfahren, wie dieses von innen aussieht. Und es lässt sich leicht erkennen, dass die Beschreibung von technischen Details auch den SR-Schreibenden Spaß gemacht hat:

»Das Raumschiff verfügte über Verteidigungssysteme, Kommunikationssysteme, Kecker, eine kleine Küche, eine Zentrale, ein Schlafzimmer, eine Reparaturwerkstatt, ein Kino und einen Kontrollraum.
Francesco fiel auf, dass es weder ein Bad noch ein WC gab. War Kin-Hou selbstreinigend? In der Reparaturwerkstatt lagen viele Teile, Chips und Kabel herum. Kin-Hou sagte: ›Ich bastle gerne mal am Raumschiff herum und versuche, es schneller zu machen. Aber jetzt gerade versuche ich nur, das Schiff wieder zu reparieren. Der Aufprall auf der Erde hat vieles kaputt gemacht und mir fehlen Ersatzteile. Da muss ich improvisieren.‹ Francesco kam nicht mehr aus dem Staunen heraus.«[119]

Es gibt in diesem SR-Text noch eine weitere Figur, nämlich Noemi, ein durch und durch irdisches Mädchen, das noch zur Schule geht. Als Francesco sie in der Pizzeria, in der er arbeitet, zum ersten Mal sieht, ist er wie vom Blitz getroffen: »Er stand da wie ein Stein und glotzte Noemi an.«[120]

Die beiden treffen sich wieder, im BIZ, dem Berufsinformations-Zentrum[121], wo Noemi sich informieren will, da sie nicht weiß, welchen Beruf sie nach der Schule lernen soll. Francesco ist auch im BIZ, denn er hat in der Zwischenzeit wegen mehrerer Intrigen eines Kollegen seine Lehrstelle verloren, und so nimmt eine ganz irdische Liebesgeschichte ihren Anfang:

»Wieder lächelten sie sich an und wussten beide nicht mehr was sagen. Langsam bekamen sie einen Krampf im Mundwinkel und es wurde peinlich. Schliesslich fragte Francesco ganz schüchtern, ob sie nächsten Mittwoch etwas vorhätte. Dabei wurde er ganz rot. Noemi wurde sofort angesteckt, brachte kein Wort heraus und verfärbte sich dunkelrot. Schliesslich nickte sie etwas zu heftig. Sie wollte sich eben umdrehen und wieder davonrennen, als Francesco nach ihrer Hand fasste und sie zurückhielt. ›Ich brauche noch deine Handynummer, sonst finden wir uns womöglich nicht …‹ Noe-

119 | SR-Nr. 63: Kin-Hou und die Rettung der Erde. S. 13.

120 | SR-Nr. 63: Kin-Hou und die Rettung der Erde. S. 16.

121 | So heißen Institutionen der Berufsberatung in der Schweiz, die in einer Art öffentlich zugänglichen Infothek »Informationen über Berufe, Aus- und Weiterbildungen« anbieten. Vgl. http://www.berufsberatung.ch/dyn/1462.aspx (abgerufen: 2. Februar 2015).

mi lachte: ›Wie dumm von mir.‹ Sie tauschten schnell ihre Nummern und Noemi rannte voller Freude hinaus.«[122]

Derweil hat die Außerirdische Kin-Hou ganz andere Probleme: Sie muss einen »Felizium Phasenunterbrecher« besorgen und bittet Francesco um Hilfe. Doch dieser kann ihr auch nicht helfen: »Oh Mann, Kin-Hou, ich weiss nicht einmal, was das ist!«[123]

Und nun passiert, was passieren muss: Francesco erzählt Noemi von Kin-Hou und dem Raumschiff, gemeinsam stapfen sie durch den Wald an die Stelle, wo das Raumschiff gelandet war: Aber es ist weg. Für Noemi ist die Sache klar: »Aber Noemi wollte nicht auf ihn hören. Sie wusste, dass es keine Raumschiffe und Ausserirdische gab. Schliesslich riss sie sich von Francesco los und lief einfach weg, ohne etwas zu sagen.«[124]

Doch dann lernt Noemi Kin-Hou kennen – und nun könnte alles gut werden, wenn nicht in diesem Moment weitere Aliens auf der Erde gelandet wären. Die Begegnung mit ihnen ist alles andere als angenehm:

»Und schon waren Kin Hou, Noemi und Francesco von 10 Aliens umzingelt. Sie sahen aus wie blaue Teufel, die einen finsteren Schleier besitzen. Wenn man sie nur ansah, wurde man schrecklich nervös. Sie waren mindestens 2 Meter gross, davon waren über ein Meter nur dünne, sehnige Beine, die in ekelerregenden Füssen endeten. Die Füsse waren schmutzig und ganz schleimig und rund herum flogen hunderte und tausende von kleinen, mückenartigen Tieren. Ihr Oberkörper war fett und formlos. Die Haut war grünblau und ganz durchsichtig. Daher konnte man alles, was in ihnen drinnen [war,] sehen, die dunkelgrünen Knochen, das Blut, die Organe – sehr unappetitlich, das Ganze. Zuoberst thronte ein viel zu kleiner Kopf mit vielen, sehr langen Haaren, die sich bewegten wie Schlangen. An den Haarspitzen hatte es kleine Widerhaken. Die Form des Kopfes und des Gesichts war sehr ähnlich wie bei Kin Hou, länglich und etwas spitz, aber bei den Mikalaniern war er nicht halb so hübsch. Im Gegenteil: ihr Gesicht war so hässlich! Ihre Nasen bestanden nur aus zwei Schlitzen und sie hatten Glubschaugen wie Kristallkugeln. Man konnte kein Leben in ihnen erkennen, sie waren so pechschwarz. Aus ihren Mündern stachen spitze Zähne, scharf wie Dolche hervor und der Speichel troff ihnen nur so am Kinn herunter. Viele von ihnen hatten Klauen, statt Hände.«[125]

Natürlich weiß Kin-Hou genau, um wen es sich bei den wirklich angsteinflößenden Gestalten handelt:

122 | SR-Nr. 63: Kin-Hou und die Rettung der Erde. S. 23.
123 | SR-Nr. 63: Kin-Hou und die Rettung der Erde. S. 26-27.
124 | SR-Nr. 63: Kin-Hou und die Rettung der Erde. S. 31.
125 | SR-Nr. 63: Kin-Hou und die Rettung der Erde. S. 39-40.

»›Mikalanier. Gewalttätig. Sie sind lebensmüde und kennen kein Mitleid. Sie pflanzen sich durch andere Lebewesen fort, deshalb jagen sie überall im All nach Trägern für ihre Kinder. Sie spritzen ihnen mit den Stacheln ihrer Haare Gift und nach 4 Stunden kommt das Kind heraus und frisst seinen Träger. Sie fressen sich auch gegenseitig. Es gibt viele Machtkämpfe, bei denen sie sich oft die Hände abschlagen. Es wachsen ihnen Klauen nach. Bei solchen Kämpfen kommt es oft vor, dass jemand getötet wird. Die Leiche wird dann sofort aufgefressen. König Mika, das Oberhaupt der Mikalanier ist sehr schlau. Er hat einen IQ von über 300 und ist klüger als ein Zukunfts PC. Er bezeichnet sich als ›King des Universums‹. Je mehr Untertanen er hat, desto grösser wird seine Macht. Niemand kann ihn bezwingen. Ausser …‹ Kin-Hou stockte plötzlich, doch dann fasste sie sich und sagte sie mit ihrer Menschenstimme: ›Die einzige, die ihn zerstören kann, ist Kin-Hou, seine eigene Tochter.‹«[126]

In der Beschreibung von Francesco, der Noemi erklären muss, was passiert ist, da sie in Ohnmacht gefallen war, klingt das so: »›Wir sind von Ausserirdischen gefangen genommen worden. Sie sehen schrecklicher aus als der schlimmste Ork in ›Der Herr der Ringe‹.«[127]

Und selbstverständlich kommt es am Ende zu einem richtig wilden Kampf, denn schließlich geht es nicht nur darum, Francesco und Noemi aus den Klauen der bösen Außerirdischen zu befreien, sondern auch darum, die Erde zu retten. Hier ein längerer Ausschnitt aus dem minuziös beschriebenen Kampf:

»Plötzlich prallte etwas gegen die Wand und zerschellte in tauschend Stücke, die herumflogen. Noemi wich noch gerade rechtzeitig dem pfeilartigen Ding aus und die beiden Verliebten sahen sich in die Augen. Sie wussten nicht, dass es das letzte Mal sein würde. Es war Kin Hou, die wie eine Kanonenkugel von der Wand abprallte und auf König Mika zuschoss und ihn von Francesco wegriss. Sie stiess ihn um und kratzte quer über sein Gesicht. Es blutete und dann ging Mika auf Kin-Hou los. Sie schlugen und kratzten sich. Beide bluteten im Gesicht und an den Armen. Alle schauten zu und waren wie erstarrt. Kin Hou war wild entschlossen, den Kampf zu gewinnen. Sie war erschöpft, aber sie gab alles. Sie sprang Mika an und biss ihn. Kin-Hou stürzte sich auf King Mika und sie Kratzten sich wie die verrückten. Der King wollte unbedingt Gewinnen doch Kin-Hou kratzte ihm die Augen aus. Eine Hürde war bestiegen doch der Rest vom Kampf kam erst noch. Also der King kann also nichts mehr sehen das ist die Gelegenheit ihm den entscheidenden Treffer zu landen. Aber der King ist ein sehr erfahrener Mann.

Plötzlich begann es in Noemis Bauch zu Brodeln. Es sah aus als wäre etwas in ihr drin. Francesco wollte Kin Hou gerade zu Hilfe eilen, als Noemi laut anfing zu schreien:

126 | SR-Nr. 63: Kin-Hou und die Rettung der Erde. S. 40.
127 | SR-Nr. 63: Kin-Hou und die Rettung der Erde. S. 42.

›AAAAAAAAAAAAAAAuuuuuuuuuuuuuaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa!!! Francesco, tu doch etwas, es schmerzt!‹
›Was? Wie?‹ Er verstand die Welt nicht mehr, denn Noemi wurde auf einmal immer grösser und grösser und immer breiter.
Sie schrie immer noch aus voller Leibeskraft. ›Noemi was ist denn los?' rief Francesco und wollte sie schütteln. Doch in diesem Moment gab es einen lauten Knall und er griff ins Leere. Francesco erschrak und schaute sich um nach Noemi. Doch Noemi war weg. Er stand wie angeschraubt. Am Boden lagen Noemis Kleider voller Blut und man sah die Knochen von Noemi und anstelle von ihr stand da ein kleines Monster. Francesco traute sein Augen nicht mehr. Sie liefen sehr rot an und ihm kamen die Tränen. Er bückte sich nach den übriggebliebenen Körperteilen von Noemi und nahm ein Stück Fleisch in die Hand. Er war am Boden zerstört. Er sah das kleine Monster, das ihn neugierig anschaute und dachte er wäre im falschen Film. Er weinte und weinte.

Doch da sprang das Monster-Baby mit einem Satz an die Decke, in den leeren Käfig von Kin-Hou. Wild bambelte der Käfig hin und her. Das Baby fing an, den Käfig anzufressen. Es hatte anscheinend Hunger. Zuerst biss es eine der oberen Ecken ab von dem Käfig dann immer weiter. Unter dem Käfig tobte der Kampf zwischen Mika und Kin-Hou weiter.

20 M weiter hinten im Raum begann Francesco langsam zu verstehen was passiert war. Heulend hob er Noemis Kopf auf, der noch ganz war. Er schluchzte und streichelte ihre Haare. Sanft legte er den Kopf von Noemi zurück auf den Boden. Er küsste die Stirn und flüsterte: ›Ciao, Noemi.‹«[128]

Es versteht sich fast von selbst, dass die Geschichte von Francesco und Kin-Hou in diesem SR-Text gut ausgehen muss. Für das Happy End müssen allerdings noch ein paar Tricks aus der intermedialen Trickkiste gezaubert werden. Zum Ersten fällt Francesco nach diesem Erlebnis ins Koma, aus dem er erst drei Jahre später wieder aufwacht. Und zum Zweiten erwartet ihn beim Aufwachen eine Überraschung:

»Nach drei Jahren erwachte Francesco überraschend wieder. Seine Familie war ganz und gar aus dem Häuschen vor Freude. Als sie ihn abholten, war da auch ein schönes junges Mädchen, es sah genau gleich aus wie Noemi. Francescos Vater sagte: ›Was staunst du denn so, kennst du etwa Noemi nicht mehr?‹ Francesco stammelte: ›Doch, doch.‹ Das Mädchen, das aussah wie Noemi flüsterte ihm zu: ›Ich bins, Kin-Hou. Alles wird gut, Francesco. Ich habe es nicht übers Herz gebracht, ihrer Familie zu sagen, dass sie tot ist. Und da ich ohnehin kein zu Hause mehr habe…‹ Einen Moment lang erstarrte Francesco, doch dann umarmte er Kin-Hou, oder Noemi, oder wie auch immer …«[129]

128 | SR-Nr. 63: Kin-Hou und die Rettung der Erde. S. 47-49.
129 | SR-Nr. 63: Kin-Hou und die Rettung der Erde. S. 57.

Dieser SR-Text ist insofern eine gewisse Ausnahme, als er sich nicht nur durch seine überdurchschnittliche Länge auszeichnet (knapp 60 Seiten), sondern auch linear erzählt ist. Es handelt sich um eine klassische auktoriale Erzählsituation und dazu wird noch konsequent im Erzähltempus der Vergangenheit, im Präteritum, erzählt. Zudem wird hier explizites Genrewissen in einem konsequent verfolgten Plot zur Anwendung gebracht. Allerdings ist an den Beschreibungen der Raumschiffe, der Aliens sowie der Kampfszene klar erkennbar, dass die Vorbilder nicht aus der Literatur, sondern aus anderen Erzählmedien stammen: aus Film und/oder Serie. Entsprechend ließe sich die Geschichte von »Kin-Hou und die Rettung der Erde« mit ihrem geradezu perfekten Filmplot wohl tatsächlich ohne größere Probleme in ein Drehbuch umarbeiten.

Auch in »Von einem anderen Planeten« (Schreibcoach: Milena Moser) stehen Außerirdische im Zentrum der Handlung. In dieser Geschichte geht es allerdings im Hinblick auf Plot und Figurenführung etwas turbulenter zu als in »Kin-Hou und die Rettung der Erde«. Dies wird schon am umfangreichen Figurenarsenal deutlich, das zu Beginn der Geschichte vorgestellt wird – dieses wurde bereits in Kapitel 3.4 zitiert, als es um die Funktion der Fiktion beim Schreiben von SR-Texten ging. Kurz zur Erinnerung: Es gibt zwölf handelnde Figuren auf der Erde – nämlich in Basel – und sechs Figuren auf dem Planeten Pluto, darunter Namen wie Cana, Gourcuff und Sam Marley sowie Spongekopf oder Sarack Obama, der Präsident des Planeten Pluto. Bei diesen Namen handelt es sich um Anspielungen auf Prominente, die nicht nur von den Jugendlichen problemlos verstanden werden, nämlich um folgende real existierende Personen oder Trickfilmfiguren: den amerikanischen Präsident Barack Obama, den albanischen Fußballspieler Lorik Cana, den französischen Fußballspieler Yoann Gourcuff, den Musiker Bob Marley sowie die Titelfigur aus der Animationsserie »Spongebob«. Man kann annehmen, dass sich auch in den restlichen Namen noch eine Reihe von Anspielungen verstecken – etwa auf Freunde und Bekannte der SR-Schreibenden.

Bei dieser Geschichte ist es fast unmöglich, die Handlung in nur wenigen Sätzen zusammenzufassen, denn jede Figur hat hier verschiedene, für die Handlung aber entscheidende Funktionen: Es gibt Pflegerinnen, eine Polizistin, mehrere Fußballstars, einen Militärpiloten, einen Millionär sowie eine Ärztin, die gleichzeitig auch Superheldin ist – was aber zu Beginn noch geheim gehalten werden muss.

Alles beginnt mit Problemen auf dem Planeten Pluto. Präsident Obama, der lange geschwiegen hat, fasst die Situation in einer Medienkonferenz für sein Volk kurz zusammenfasst:

»Er erklärt: ›Wir haben ein Problem mit unserem Planten, deshalb gleiten wir aus der Umlaufbahn und fliegen auf die Erde zu. Die Elemente im Zentrum des Planeten zerstören sich gegenseitig und darum wird der Pluto in sich zusammenfallen. Doch keine

Angst, unser mutiger Pilot Yuri hat Hilfe auf der Erde geholt und wir werden gerettet.‹ Das Volk jubelt dem Präsidenten zu. ›Auf der Erde bekommen wir ein eigenes Land. Wir werden unseren eigenen Staat gründen. Doch wer will, kann sich auch unter die Erdlinge mischen.‹«[130]

So einfach wie Präsident Sarack Obama sich diese Rettung und die Integration auf der Erde vorstellt, kann es natürlich nicht sein. Tatsächlich ist man zu diesem Zeitpunkt auch auf der Erde auf das Problem der Plutonier aufmerksam geworden, ist doch die Erde direkt davon betroffen, wie eine Zeitungsmeldung – auf der Erde – zeigt:

»Zeitungsartikel Nummer 1:

STÜRZT DER PLUTO AUF DIE ERDE?
Diese Frage stellen sich zurzeit viele Menschen auf der Welt. Alle sind vor Angst entsetzt und bangen um ihr Hab und Gut und um ihr eigenes Leben. Diese Angst ist berechtigt, aber man sollte dennoch nicht in Panik verfallen. Die Polizei stellt folgende Schutzräume zur Verfügung: Spital Lausanne, Gotthardtunnel, St. Bernhard und sämtliche Tunnels der Schweiz. Weitere Schutzräume findet man unter www.Plutoabsturz.ch«[131]

Zunächst einmal muss also die Erde gerettet werden, sonst können hier auch die Plutonier kein neues Leben beginnen. Für die Rettung der Erde werden neben dem Piloten Dominik noch die Fußballspieler Cana und Gourcuff benötigt und natürlich die Superheldin Sahra. Gemeinsam besteigen sie ein Raumschiff und nähern sich dem gefährlichen Planeten. Alles erscheint recht einfach: Während die Superheldin Sahra den widerspenstigen Pluto festhält, werden so viele Plutonier wie nur möglich ins Raumschiff geladen. Anschließend macht Sahra zusammen mit den beiden Fußballstars »einen Auskick«. Das heißt: Während sie sich vorstellen, »der Pluto sei ein Ball«, ein Fußball, treten sie ihn so heftig, dass der Planet »wieder in Richtung All«[132] rast.

Doch mit der Rettung der Erde und der Plutonier entstehen ganz neue Probleme. So sind einige der Plutonier auf der Erde gar nicht lebensfähig: »Bei einer Untersuchung stellt sich heraus, dass die beiden Patienten vom Pluto keine Lungen haben und deshalb nicht atmen können.« Doch sie können gerettet werden, wovon wieder in der Zeitung berichtet wird:

130 | SR-Nr. 41: Von einem anderen Planeten. S. 13.
131 | SR-Nr. 41: Von einem anderen Planeten. S. 14.
132 | SR-Nr. 41: Von einem anderen Planeten. S. 21.

»Zeitungsartikel Nummer 3:

PLUTOBEWOHNER GERETTET!
Nachdem zwei Menschen in Bern tödlich verunglückten, wurden ihre Lungen zwei vom Pluto geretteten Wesen eingesetzt. Die Operation lief wie gewünscht, sie können nun atmen und leben wie Erdbewohner. Die restlichen Plutobewohner ziehen jetzt auf eine Insel im Mittelmeer, die Sir Nicola ihnen gekauft hat. Einer der Plutobewohner hat eine merkwürdige Erfindung gemacht, den sogenannten Sprachkaugummi. Wenn die Plutobewohner ihn im Mund haben, können sie mit uns kommunizieren. Ohne ihn geht gar nichts. Mehr darüber und allgemein über den Pluto unter www.pluto-info.ch«[133]

Die Eingliederung der Plutonier auf der Erde gestaltet sich nicht ohne Hindernisse. Es kommt zu Missverständnissen und Meinungsverschiedenheiten – und am Ende steht fest: »Die Plutonier, die auf der Erde bleiben, müssen einen Intelligenztest machen, einen sogenannten IQ-Test. Anfangs sind die Plutobewohner nicht ganz einverstanden, aber dann machen sie ihn doch.«[134]

Was also als aufregende Geschichte um die Rettung der Erde und um die Rettung von bedrohten Außerirdischen begann, entpuppt sich spätestens an dieser Stelle als eine Parabel auf aktuelle Fragen rund um die Integration von Ausländerinnen/Ausländern bzw. Fremden bzw. von ›Menschen mit Migrationshintergrund‹. In »Von einem anderen Planeten« zeitigen die verordneten IQ-Tests ein überraschendes Ergebnis, zeigen sie doch, »dass alle Plutonier sehr intelligent sind, im Durchschnitt sogar intelligenter als die Erdlinge!«[135]

Damit nicht genug. Der letzte Absatz der Geschichte beweist, dass es darin nicht einfach nur um Aliens, um Außerirdische, um Raumschiffe und Bedrohungen aus dem All geht, sondern auch um ganz normale Freundschafts-, Liebes- und Alltagsdinge:

»Drrring!! Der Wecker geht und die Arbeit ruft wieder. Die Plutobewohner gehören nun dazu. Es hat sich nichts verändert, ausser dass die Bevölkerung gewachsen ist. Der Alltag geht weiter wie vorher. Aufstehen, arbeiten, essen und wieder schlafen.

›Irgendwie wird uns dieses Erlebnis für immer bleiben und wir werden es nie mehr vergessen!‹, denkt Louise.«[136]

Den vielen spielerisch eingesetzten intermedialen Bezügen zum Trotz handelt es sich bei »Von einem anderen Planeten« um eine ernsthafte Geschichte,

133 | SR-Nr. 41: Von einem anderen Planeten. S. 29.
134 | SR-Nr. 41: Von einem anderen Planeten. S. 55.
135 | SR-Nr. 41: Von einem anderen Planeten. S. 55.
136 | SR-Nr. 41: Von einem anderen Planeten. S. 57.

die sich mit einem sehr konkreten Problem beschäftigt. Dieser SR-Text bewegt sich durchaus innerhalb einer gewissen – nicht festgeschriebenen – Norm im Hinblick auf ein als »pädagogisch wertvoll« angesehenes kreatives Schreibprojekt in der Schule. Das hat vielleicht damit zu tun, dass die Klasse, mit der Milena Moser im Rahmen dieses SR-Projekts als Schreibcoach gearbeitet hat, aus dem beschaulichen Ort Oberdorf im Basler Waldenburgertal kommt, also aus einem ländlichen Gebiet stammt, wo die Autorität von Schule und Lehrpersonen sich in der Regel – so die Erfahrungen einiger SR-Coaches, wie sie sich in den projektinternen Blogs finden lassen – weniger in Frage gestellt sieht als an sogenannten ›sozialen Brennpunkten‹ in urbanen Gebieten. Auch in Milena Mosers Blogeintrag zu ihrer Arbeit mit der Oberdorfer Klasse findet man dies thematisiert:

»Die Fahrt ins Baselland ist lang, aber lieblich, selbst im Regen. Ich komme schon gutgelaunt an. Zwei Mädchen stehen an der Kreuzung unter einem Schirm. Sie halten ein Schild hoch, auf dem mein Name steht, sie sollen mir helfen, das Schulhaus zu finden (mein Ruf eilt mir voraus). Am ersten Morgen fehlen zwei Schüler, die krank sind, eine dritte ist im Deutsch-Intensivunterricht und wird am Projekt nicht teilnehmen können. Diese Klasse – eine 7. – wirkt irgendwie sonniger, unbeschwerter, als ich es gewöhnt bin. Ich nehme an, das liegt an der intensiven Betreuung durch ihren super-engagierten Lehrer. Sie freuen sich auf das Schreiben, einige geben sogar an, gern zu schreiben. Das Ausfüllen des Fragebogens bestätigt: nur die wenigstens geben unter ›was ich nicht mag‹ die Schule an. Bewundern tun sie kaum Berühmtheiten, sondern ihre Familie und Freunde. Provokationen wie ›Hobby: Ficken und Blasen‹ gibt es diesmal gar keine.«[137]

Aus exakt einem der oben angesprochenen ›sozialen Brennpunkte‹ stammt die Thuner Klasse, die mit Renata Burckhardt »Survival Trip Zombies sind shit« geschrieben hat. Entsprechend ist in den projektinternen Blogs von Renata Burckhardt nachzulesen, wie »schwierig« diese Klasse sei, mit der auch die Lehrpersonen selbst kaum zurechtkommen. Es gibt ständig disziplinarische Probleme, und Renata Burckhardt hat manchmal Mühe, sich verständlich zu machen, da immer alle gleichzeitig reden, was sie wie folgt beschreibt:

»Aber in der Klasse gibt es keinen zurückhaltenden, ruhigen oder schüchternen Schüler. Alle sind laut, extrovertiert, mit anderen teilweise heftigen Sachen beschäftigt oder schlicht sehr mitteilungsbedürftig. Was bedeutet: Sie können sich nicht konzentrieren, die Gruppendynamik nimmt sie alle gänzlich in Beschlag. Ausser X [Name des Schülers ersetzt – G. W.] vielleicht, der ist ganz woanders. Still. Traurig. Heute hat er sich irgendwann, ich habs nicht gemerkt, aus dem Staub gemacht. Er habe im ersten Schulse-

137 | Projektinterner Blogeintrag, nicht öffentlich zugänglich, Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

mester fast die Hälfte der Schulzeit gefehlt. Ansonsten kann ich an gewissen Schülern körperlich rütteln, sogar dann reagieren sie nicht, weil sie es gar nicht merken. Es reicht, dass einer leise ›Dürüm, Dürüm‹ sagt und schon lachen alle. In der Pause dann aber stürmen immer einzelne auf mich zu, um mit mir zu diskutieren, was unbedingt noch in die Geschichte rein müsse und während sie mir das erzählen hüpfen sie vor mir auf und ab oder kreischen plötzlich.«[138]

Entsprechend, und darum ist der Vergleich mit »Von einem anderen Planeten« so interessant, geht es in der Geschichte der Thuner Klasse viel trashiger zu als in jener aus dem idyllischen Waldenburgertal im Kanton Basel-Land. Beim Thuner SR-Text, das wird bereits aus dem Titel ersichtlich, handelt es sich um eine echte Zombiegeschichte, die sich am ebenfalls eher trashigen Genre der Zombiefilme orientiert. Auch in diesem SR-Text liest sich die Liste der Figuren wie ein Who's who der Medienwelt Jugendlicher: Angelina Jolie ist hier zu finden, Vin Diesel, Jonni Deep, Megan Fox und es gibt eine Tante Obama. Die restlichen Figuren haben nur Vornamen. Der Plot der Hauptgeschichte ist einfach, alles beginnt mit einem Fluch:

»Ein Mann war vor circa einem Jahr auf eine alte Hütte im Wald gestossen und entdeckte dort drin ein Buch. Er nahm das Buch in die Hand, ›Nicht aufmachen!‹ stand drauf. Er machte es auf und las den Fluch der Zombie-Apokalypse, die vor 1000 Jahren passiert war. Als der Mann davon las, wurde er zu einem Zombie, der Fluch der Zombie-Apokalypse hatte also wieder zugeschlagen. Der Fluch ist 1000 Jahre alt, aber er kann jederzeit geschehen. Der Mann infizierte seine Familie. Die Familie infizierte alle anderen. Alle wurden Zombies. So begann das Übel. Und Vin Diesel sorgte dafür, dass sich das Übel über die ganze Welt verbreitete.«[139]

Die Ausgangslage ist also verzweifelt (und ganz ähnlich wie in vielen Zombiefilmen). Praktisch die gesamte Menschheit hat sich in Zombies verwandelt, nur noch wenige Menschen sind übrig, darunter Angelina, ihr Mann John sowie Suzanne. Sie treffen sie in einem finsteren Wald bei Thun. Suzannes Ziel ist klar, sie träumt davon, ihren Sohn und ihren Exmann wiederzusehen und die Zombieapokalypse zu stoppen:

»Die blonden Haare und die blauen Augen erinnerten Suzanne wieder an ihren Sohn Taylor. Sie vermisste ihn sehr, genau wie ihren Ex-Mann Vin Diesel. Doch beide waren nun ein Teil dieser Zombiearmee, vielleicht waren sie auch tot. Doch etwas in ihrem Hinterkopf sagte ihr, dass beide noch lebten, als Zombies.

---

138 | Projektinterner Blogeintrag nicht öffentlich zugänglich, Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

139 | SR-Nr. 104: Survival Trip Zombies sind shit. S. 196.

Eigentlich war das auch der Grund, warum sie hier war. Sie hätte auch in Washington bleiben können und dort einen Unterschlupf finden. Aber sie wollte ein Heilmittel finden. Irgendetwas, das diese Apokalypse stoppen konnte. Sie wusste dank der Nachrichten im Fernseher, welche trotz des Krieges gesendet wurden, dass die Säure, welche diese Apokalypse ausgelöst hatte, in der Schweiz produziert wurde. Und dann musste man hier auch ein Gegenmittel finden.«[140]

Dafür ist Suzanne auch bereit, Zombies eiskalt abzuknallen.

»›Achtung!‹ Die laute Stimme von John liess Suzanne aus den Gedanken schrecken. Sofort griff sie zu ihrem Revolver und sah sich leicht panisch um. Der Zombie, welcher das Mädchen gebissen hatte, stand nun wenige Meter vor ihr und fletschte gefährlich mit den Zähnen. Sie hob den Revolver an, zielte und schoss dem Zombie durch den Kopf. Er kreischte leise auf, ehe er geräuschvoll zu Boden ging. Suzannes Atem ging leicht unregelmässig, während sie ihre Waffe im Gurt verschwinden liess. Noch nie war ein Zombie so nah an ihr dran gewesen, sie wäre verloren gewesen, wäre ihre Waffe nicht geladen gewesen.«[141]

Doch diese Zombieapokalypse bildet nur den Hauptstrang der Geschichte in diesem SR-Text, daneben gibt es Rap-Texte, Briefe an verstorbene Mütter, eine Geschichte aus dem Himmel, die alle auf sehr persönliche schmerzhafte Erfahrungen ihrer Verfasser/-innen schließen lassen. Sie werden im Sinne von Einschüben als Erinnerungen oder ergänzende Erläuterungen mit dem Hauptstrang der Geschichte verbunden. Und dann ist da noch die Sache mit Jonni Deep, der seit 500 Jahren als Vampir im Schloss Thun lebt – bis eine Art Postbote einen Brief für ihn abgibt:

»Alle standen peinlich herum und Jonni Deep und Megan Fox waren extrem hässig. Plötzlich kam jemand ins Schloss herein, es war ein Mann mit einer Tasche, er nahm einen Brief aus der Tasche und gab diesen Jonni Deep, der den Brief laut vorlas.
›Mein Sohn, das wollte ich dir schon lange sagen, vor langer, langer Zeit, aber ich hatte Angst, dass du sauer wärst, aber ich will dir das jetzt sagen!!! Als du geboren bist, wurde ich von einem Vampir gebissen, deine Mutter hatte das herausgefunden, einen Tag später war sie einfach weg und hatte dich einfach mitgenommen. Ich war sehr traurig, aber jetzt weisst du, warum du auch ein Vampir bist und immer schon gewesen bist. Es gibt nur noch fünf von dieser Art Vampir: Paul Walker, Gabriel Oully, Wuillien Sopper, Lara Rot, Lisa Spash. Der Mann, der dir den Brief gegeben hat, ist Gabriel Oully. Er bleibt jetzt bei dir. Ich liebe dich!!! Dein Vater.‹

140 | SR-Nr. 104: Survival Trip Zombies sind shit. S. 206.
141 | SR-Nr. 104: Survival Trip Zombies sind shit. S. 202-203.

Als Jonni Deep den Brief zu Ende gelesen hatte, sagte zuerst mal niemand was. Dann weinte er plötzlich. Und alle konnten mit zuschauen, wie er sich veränderte. Er war plötzlich wieder ein Mensch.«[142]

Hinweise darauf, dass das Fantasygenre – in seiner Form als Film oder Serie – den jugendlichen SR-Schreibenden wirklich vertraut ist, findet man in einer ganzen Reihe von SR-Texten. Selten jedoch lassen sich die SR-Schreibenden darauf ein, explizite Genrevorgaben in ihrem SR-Text auch wirklich zu erfüllen. »Survival Trip Zombies sind shit« ist eines der wenigen Beispiele, in denen dies zumindest teilweise versucht wird. Ein weiteres Beispiel wäre noch die Vampirgeschichte »Rache im Supermarkt«[143], deren Handlung im Klappentext in folgender Weise zusammengefasst wird:

»In diesem Roman geht es um Vampire. Und um Zwackstuhks. Das sind Ur-Vampire, die nur in Ausserirsien leben, wo sie sich von Blut, Kaffee und Chips ernähren. Manchmal aber sind Vampire und Zwackstuhks auch unter uns. Zum Beispiel in einem Supermarkt. Und dann kommt es zum Showdown um Mitternacht – bei dem es um ein Verbrechen geht, das lange zurück liegt.«[144]

6.4.2 Das Leben – ein Game?

Viele männliche SR-Schreibende haben nicht nur sehr viel Erfahrung mit Computerspielen, sie haben auch ein enormes Wissen und eine hohe Spielkompetenz. Im Alltag wird dieses Wissen für sie anwendbar, wenn sie sich mit *peers* über konkrete Spielerfahrungen, Spielvarianten oder auch sogenannte Cheats unterhalten, das sind ›gehackte‹ Gamevarianten, also Varianten eines Computerspiels, die von Hackerinnen/Hackern in ein Game implantiert wurden und die mit gewissen Codes (die man auf Internetseiten findet) aktiviert werden können. Dieses umfangreiche Wissen fließt auch in das Schreiben eines SR-Textes ein. Allerdings sind die Elemente im SR-Text, in denen dieses Wissen Eingang gefunden hat, häufig nur sehr schwer zu isolieren. Es ist jedoch im Gesamtkorpus der SR-Texte erkennbar, das viele (vor allem männliche) SR-Schreibende eine Vorliebe für Spiele haben, in welchen es um Autorennen geht (das Spiel »Need for speed« wird mehrfach erwähnt), aber auch für Spiele, in welchen sich eine Spielfigur verschiedenen Bedrohungen ausgesetzt fin-

142 | SR-Nr. 104: Survival Trip Zombies sind shit. S. 219-220.
143 | SR-Nr. 90: Rache im Supermarkt, Klasse 83b, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Eva Rottmann. S. 351-373. In:Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen.
144 | SR-Nr. 90: Rache im Supermarkt. S. 351-373. Hier: S. 352.

det und sich mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln (das heißt Waffen) zur Wehr setzen muss (wie im Spiel »GTA«, das mit vollem Namen »Grand Theft Auto« heißt), oder für Actionadventuregames, in denen es auch um Strategien geht. Auch Hinweise auf Onlinespiele wie etwa »World of Warcraft« sind vereinzelt zu finden.

Warum intermediale Elemente, die klar auf Computerspiele verweisen, insgesamt doch selten auftauchen, kann im Umstand begründet liegen, dass viele der Schreibcoaches selber wenig bis keine Erfahrung mit Computerspielen haben und entsprechend kaum Vorwissen mitbringen. Sie werden in ihrem ›Coaching‹ darum Erzählansätze, die in diese Richtung gehen, möglicherweise nicht gleich aktiv unterstützen wie Ideen, die sie selber mit Hilfe ihres kulturellen Wissens einordnen können. Das gilt auch für meine eigene Analyse der SR-Texte: In Unkenntnis der Computerspielwelt habe ich mit Sicherheit entsprechende Hinweise im Text regelmäßig überlesen. In meiner Analyse der SR-Texte soll es aber ganz explizit nicht darum gehen, möglichst alle intermedialen Bezüge in SR-Texten aufzuspüren und zu benennen, sondern darum, die komplexe Art und Weise herauszuarbeiten, in der in SR-Texten intermedial erzählt wird. Ich möchte hier darum auch nur einige wenige Beispiele anführen, in welchen Erfahrungen mit Computerspielen direkt und erkennbar auf die Erzählweise eines SR-Textes eingewirkt haben.

Das erste Beispiel stammt aus »Monsterwarfare 4« (Schreibcoach: Renata Burckhardt). Der Titel dieses SR-Texts klingt bereits wie der Name eines Computerspiels, und tatsächlich existiert ein Game mit dem Namen »Call of Duty Modern Warfare 4«, aber auch ein Onlinespiel namens »Hunters Call Monster Warfare« sowie eine Smartphoneapp, die »Monster War« heißt. Vermutlich stehen die Passagen im Text, die darauf Bezug nehmen, aber nur in losem Zusammenhang mit den Spielwirklichkeiten eines dieser Spiele (oder auch mehrerer). Und dass nicht direkt auf ein bestimmtes Spiel Bezug genommen wird, zeigt allein die Tatsache, dass die Figur Shputim zwar eine Spielkonsole besitzt, dass diese jedoch »Playbox 33D« heißt, also eine Mischung aus Playstation und X-Box, den beiden gängigsten Spielkonsolen, darstellt. Vermutlich konnten sich die SR-Schreibenden nicht einigen, für welche Konsole man sich im SR-Text entscheiden sollte. Der Zusatz »33D« ist als Superlativ zu verstehen, wie er bei Spielkonsolen üblich ist: So verweist die Nummer in der Version der X-Box 360 auf den Immersionsgrad, der möglich ist. Es sind hier also 360° gemeint, was im Hinblick auf die Spielmöglichkeiten bedeutet, dass die Spielwelt für die Spieler/-innen tatsächlich räumlich erlebt werden kann.

Die Figur Shputim spielt aber nicht nur auf seiner »Playbox«, er tritt auch als Handelnder in die Spielwelt ein – und wieder heraus: Innerhalb des SR-Textes mischt sich die Spielwirklichkeit mit der Lebenswirklichkeit der Figur. Das hat eindeutig Vorteile. So kann Shputim etwa eine Handlung ungeschehen machen, indem er einfach das Spiel an die entsprechende Stelle »zurückspult«.

»Shputim ist nun schon tagelang an der Konsole, an der neuen Playbox 33D. Das Spiel heisst ›Call of Monster, Monsterwarfare 4‹, Shputim ist Computerspezialist und hat es selber erfunden. Und nun sind die letzten Minuten im Spiel angebrochen, Shputim ist total konzentriert. Er tritt nun in eine Gasse in der Stadt ein, er muss ruhig bleiben, denn das Monster könnte jederzeit auftauchen. Und prompt kommt es über einen Platz gerannt, Shputim kann es fast fangen, da aber packt das Monster Isabella, zerquetscht sie und entflieht wieder.

Shputim: Neeeein! Fuck! Fuuuuuck! Scheisse, jetzt reicht's! Ich mag nicht mehr!

Shputim wirft seine Playbox aus dem Fenster auf der Goldseite des Zürichsees. Er ruft seine weiblichen Bodyguards. Tatsächlich taucht aber nur eine Frau auf, es ist Shputims Putzfrau namens Isabella, mehrere weibliche Bodyguards hat Shputim nur im Spiel. Isabella tritt ins Zimmer, trägt die Playbox in der Hand und gibt sie Shputim zurück. Sie sei im Garten gewesen, als die Playbox geflogen gekommen sei, ihr fast an den Kopf, erzählt sie Shputim. Sie habe die Box grade knapp noch auffangen können, bevor sie im Swimmingpool gelandet wäre. Als Isabella das alles erzählt, dreht sich Shputim zu ihr um, schaut sie an und muss plötzlich lächeln. Er weiss nicht wieso. Er hat seine Putzfrau doch schon so oft gesehen, aber heute hat er plötzlich Herzklopfen. Isabella gibt ihm die Playbox und Shputim fragt, ob sie mitspielen wolle. Sie nickt begeistert. Die beiden verlieben sich plötzlich ineinander. Shputim setzt das Spiel auf die Stelle zurück, wo Isabella noch nicht vom Monster zerquetscht worden ist – und von da spielen Shputim und Isabella weiter.«[145]

In »Ghetto Island« (dieser SR-Text, der mit Schreibcoach Richard Reich entstanden ist, wird in Kapitel 6.6.1 ausführlicher vorgestellt) gibt es einen Ort, auf welchen die beiden Bewohner »Nuschi und Ganzer Kasten« Autorennen fahren, die ganz auf ihre Kompetenz im Spiel »Need for Speed« aufbauen. Sie kombinieren diese Kompetenz mit einem technischen Detailwissen bezüglich schneller Autos, das in einer Aufzählung verdichtet wird.

»Als Kinder haben Nuschi und Ganzer Kasten ihre Fahrkünste auf dem Game NEED FOR SPEED trainiert. Jetzt fahren sie aber echte Autos. Die zwei sind sogar Konkurrenten im Kampf, wer Boss der Blacklist wird. Leider wird Nuschis Car in einem Rennen demoliert. daher wird Ganzer Kasten die Nummer 1. Nuschi spezialisiert sich auf seinen Race-Shop, dank dem er Ganzer Kasten immer die neusten Ersatzteile beschaffen kann. Ausserdem entwickelt Nuschi selber immer neue Teile. So gewinnt Ganzer Kasten alle Rennen – ausser eines. Bei einem Bergrennen am Mount Monago streikt die Maschine plötzlich in einer engen Kurve. Ganzer Kasten durchbricht die Leitplanke und stürzt in ein Loch, und das Rennen wird von Halber Kasten gewonnen. Nuschi und Ganzer Kasten

145 | SR-Nr. 81: Monsterwarfare 4. S. 100-101.

sind natürlich deprimiert, weil das Auto kaputt ist. Ausserdem vermuten sie, dass Halber Kasten vor dem Start das Auto von Ganzer Kasten manipuliert hat. Eines Tages ist in Meride, auf der Rundstrecke im Fabrikareal, aber die grosse Revanche angesagt. Halber Kasten kommt mit seinem neuen Car und mit Kletterer als Mechaniker.
Motor: 12-Zylinder-Boxer, 2-Takt, Direkteinspritzung, Tiefdruck-Turbo, B-Turbo. Fahrwerk: Öldruck-Fahrwerk mit straffer Einstellung, 36-Zoll-Alufelgen. Bremsen: 12-Zoll innenbelüftete Bremsscheiben, Bremssättel mit 6 Backen, Chassis Pressblech-Aluminium. Carosserie: mit Rohrramen und Glasfaser-Abdeckung, die 18 Kilo schwer ist. Form: Aston Martin Vanquish. Lackierung: rot-weiss mit Nr. 81 auf silbernem Grund. Auf der Motorhaube ein chromfarbiger Totenkopf. Es ist noch stärker und schneller und schöner als das alte. Es ist ein Corford Gt. Das Rennen beginnt. Es wird spannend!«[146]

Auch in anderen Texten sind eindeutig Einflüsse aus Computerspielen erkennbar, etwa in »Tanz im Vulkan. Zwei Ferienromane in einem«, in welchem die Figuren einen Kampf mit den »Dämonen« führen. Auch wenn die direkten Vorbilder für die Dämonen eher aus einem Horrorfilm stammen (etwa aus einem Zombie- oder Vampirfilm) als aus einem Computerspiel, so erinnert das Auflisten der Stärken und Schwächen der Dämonen an die Art und Weise, wie in Onlinerollenspielen Figuren definiert werden, damit die Spielenden ihre Gegner einschätzen können:

»Jeder Dämon hat einen Dreizack in der Hand, und jeder hat auf dem Kopf drei Hörner. Sie haben rote Augen und ihre Körper sind grün, aber sie haben kein Fleisch, sondern nur grüne Knochen. Sie sind 5 Meter lang und 3 Meter breit. Sie sind hässlich und haben überall Narben.
Die meisten Dämonen sind No-Names, oder wie Carmine sagen würde: Senzanome. Nur die 4 Anführer der Dämonen haben Namen. Sie heissen: Gunda, Blady, Rooney und Alandra. Die Dämonen können den Jungs auf verschiedene Art gefährlich werden:
1. Sie können sie fressen.
2. Sie können die Jungs mit ihren 2 Meter langen Giftzähnen beissen. (Wenn ihnen das gelingt, mutieren die 13 Jungs auch zu Dämonen.)
3. Sie können in ihre Seele eindringen. (Dann haben sie die Kontrolle über die Jungs.)
Zum Glück haben die Dämonen auch Schwächen:
1. Sie können sich nur im Wasser bewegen.
2. Sie können nur im Dunkeln gefährlich werden, denn sie sind nachtaktiv.
3. Sie haben Angst vor Feuer.
4. Sie haben Angst vor schlechten Gerüchen, am meisten vor fiesen Fürzen.«[147]

---

146 | SR-Nr. 11: Ghetto Island, Klasse Sek G2c, Schulhaus Heiligberg, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2006/07, Schreibcoach: Richard Reich. In: SR-Doppelheft 11/12. S. 17.

147 | SR-Nr. 45: Tanz im Vulkan. Zwei Ferienromane in einem. S. 31-32.

Für den finalen Kampf müssen sich die Figuren als Gruppe organisieren und gemeinsame Strategien dafür entwickeln, wie die Dämonen besiegt werden können – wiederum eine Vorgehensweise, wie sie in Onlinerollenspielen üblich ist. Und auch im Kampf selber wird erkennbar, wie systematisch die Figuren aufgebaut sind: jeder Charakter hat seine typische Waffe, die auf bestimmte Art und Weise eingesetzt werden kann.

»Weil die Jungs Durst haben, gehen sie zum Wasser. Aber kaum sind sie dort, werden sie von namenlosen Dämonen angegriffen. Es beginnt ein grosser Kampf. Mensur.S a.k.a Unbekannt gibt den Dämonen viele Böxe, bis sie nicht mehr aufstehen. Özgür schlägt die Dämonen mit seinen Papuqe. Tuga verteilt den Dämonen Kopfnüsse, dass ihnen der Kopf wegfliegt. Marlon hat eine Steinschleuder und Carmine hat einen Pfeilbogen. Sie schiessen damit auf die Dämonen. Carmine schiesst mit Pfeilen, und Marlon schiesst mit Steinen und brennenden Kokosnüssen.«[148]

6.5 Das Spiel mit Distanz IV: Stars und *stardom*

In fast allen Textausschnitten, die bisher zu verschiedenen *Style*-Varianten zitiert wurden, tauchten vereinzelt Figuren auf, die Namen von prominenten, real existierenden Personen tragen: Fußballstars, Schauspielerinnen, Politiker, Rapperinnen, Sänger etc. Die Verwendung von originalen oder leicht verfremdeten Eigen- oder Künstlernamen (sie müssen natürlich trotz Verfremdung erkennbar bleiben) hat eine ganz ähnliche Funktion wie das Zitieren von Kleidermarken oder Stylingprodukten (vgl. Kapitel 6.2.2). Diese Namen sind Platzhalter für eine (Medien-)Welt, die den SR-Schreibenden und ihren *peers* vertraut ist. Sie verweisen auf ein Medienwissen, das in der Regel im Rahmen des Unterrichts kaum als Ressource eingesetzt werden kann, sondern im Gegenteil wohl häufig als ›unnötiges‹ Wissen eingeordnet wird. Für die SR-Schreibenden selber kann die Möglichkeit, dieses Wissen im Schreibprozess einsetzen zu können, zu einer größeren Identifikation mit dem Geschriebenen führen, da sie den Text damit als Teil ›ihrer Welt‹, also ihrer Lebenswelt, empfinden, als etwas, das tatsächlich mit ihnen ›zu tun‹ hat. Gleichzeitig ist der Einsatz von Prominentennamen ganz explizit auf ein Wiedererkennen dieser Elemente angelegt – bei den am Schreiben des SR-Textes beteiligten Klassenkameradinnen/-kameraden sowie bei einer (vermutlich vage) intendierten gleichaltrigen Leserschaft. Und dieses Wiedererkennen führt dann zu jener von Bolter/Grusin als *hypermediacy* beschriebenen Distanz, die durch einen gewissen Metadiskurs signalisiert wird. Dieser besteht vor allem aus Lachen, aus ›dummen Sprüchen‹, Erklärungen, Bestätigungen, Korrekturen etc. – alles Anzeichen dafür, dass von

148 | SR-Nr. 45: Tanz im Vulkan. Zwei Ferienromane in einem. S. 46-47.

Seiten der gleichaltrigen Lesenden (oder auch Zuhörenden) ein Bezug hergestellt wird zu ihrem eigenen Medienwissen, zur Bedeutung, die dieses Wissen im täglichen Leben, im Kontakt mit den *peers* hat.

6.5.1 Stars und Berühmtheiten

Wie man bereits in verschiedenen Ausschnitten feststellen konnte, kommen originale oder verfremdete Namen von Stars und Berühmtheiten in sehr vielen SR-Texten vor. In einigen davon treten solche Berühmtheiten jedoch derart geballt auf, dass es möglich wird, sie wirklich als dominierendes *Style*-Element zu isolieren. Ein Beispiel ist der in Kapitel 6.4.1 schon ausführlich zitierte SR-Text »Survival Trip Zombies sind shit«. Aber auch im SR-Text »Sri Sanbar« (Schreibcoach: Richard Reich), einer Geschichte, die auf einer Insel spielt, kommen jede Menge berühmter Leute vor: »Auf Sri Sanbar leben zwar nicht sehr viele, aber dafür extrem verschiedene Menschen.«[149] Viele von diesen verschiedenen Menschen tragen bekannte Namen bzw. Namen, die augenblicklich die Assoziation mit einer Berühmtheit hervorrufen. So lebt auf Sri Sanbar beispielsweise »MC Onepac«, der – und das ist die Ausnahme – seinen Namen im Text gleich selber erklärt: »Mein Lebensziel ist, eine Rap-Legende zu werden. Darum ist die einzige Schule, die ich besucht habe, die Rap-Schule und zwar die von 2pac. Dort hatte ich so gute Noten, nämlich lauter A's, dass 2pac total begeistert war. Er hat mir erlaubt, mich MC Onepac zu nennen.«[150] Der SR-Schreibende, der diesen Text verfasst hat, kann getrost davon ausgehen, dass alle für ihn erreichbaren *peers* genau wissen, wer »2pac« ist und auch seine Musik kennen.

Neben »MC Onepac« gibt es noch einen »Usaminho«[151], einen Fußballstar, der aus Brasilien stammt. Dieser Name bezieht sich zwar auf keinen realen Fußballstar, doch er spielt auf die Verkleinerungsform an, die in den Künstlernamen brasilianischer Fußballstars wie etwa bei »Ronaldinho« üblich ist. Da es in der Klasse, die »Sri Sanbar« gemeinsam mit Schreibcoach Richard Reich verfasst hat, einen »Usame« gibt, darf man getrost annehmen, dass dieser sich in der Geschichte als brasilianischer Fußballstar in der Tradition von Ronaldinho oder Fernandinho neu erfunden hat.

»Angelina« ist in diesem SR-Text Amerikanerin, und selbstverständlich ist dieser Name in Anspielung auf die Schauspielerin Angelina Jolie gewählt, auch wenn die Angelina im Text sich durchaus von ihrem Vorbild unterscheidet: »Einmal wollte mich ein Lehrer zwingen, Flöte zu spielen, da habe ich ihn ver-

---

149 | SR-Nr. 12: Sri Sanbar. Klasse Sek G2a, Schulhaus Heiligberg, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2006/07, Schreibcoach: Richard Reich. In: SR-Doppelheft Nr. 11/12. S. 21.

150 | SR-Nr. 12: Sri Sanbar. S. 21.

151 | SR-Nr. 12: Sri Sanbar. S. 27-28.

klagt und zwar wegen Nötigung, Beschädigung meiner Menschenrechte und Blossstellung in der Öffentlichkeit. So bin ich auf die Idee gekommen, Anwältin zu werden, also habe ich Jus studiert. Natürlich in Harvard.«[152]

»LiL Biggie« ist benannt nach einer gleichnamigen schwarzen Hip-Hop-Größe, auch wenn er in »Sri Sanbar« ein Snowboarder ist, und zwar ein extrem erfolgreicher: »Ich werde von den besten Marken gesponsert und habe darum Jacken und Boots auf Vorrat. Auch Boards sind nichts Spezielles für mich. Wenn ein Hersteller eine neue Technologie entwickelt, kriegt es LiL Biggie als Erster!!«[153]

Hier wird also noch eine andere Funktion deutlich, welche die Namen von Berühmtheiten für die SR-Schreibenden haben: Mit der fiktionalen Figur, die sie auf diese Weise kreieren, erschaffen sie sich selber neu. Und indem sie sich spielerisch mit der von ihnen geschaffenen Figur identifizieren, kompensieren sie negative Gefühle wie jenes, in vielem nicht zu genügen oder unbedeutend zu sein, und verkehren es ins extreme Gegenteil: Durch das Alter Ego werden die SR-Schreibenden quasi selber zu Berühmtheiten, die entweder bereits extrem erfolgreich oder auf dem besten Weg dazu sind.

Häufig tauchen die Namen von Stars auch ganz überraschend und ohne wirkliche Bedeutung für den Fortgang einer Geschichte auf. Etwa in »Zwei Brüder on the road«, wo der deutsche Rapper Bushido sowie der Fußballstar »C. Ronaldo« vorkommen, allerdings sind die beiden kaum wiederzuerkennen: »Die Brüder haben in Amsterdam gute Kontakte, einer davon ist ein Mann, den man in der Szene als C. Ronaldo kennt.«[154] Dieser »C. Ronaldo« tritt später ganz am Rande noch einmal in Erscheinung: Eine weitere Nebenfigur, »Frau Kohl«, welche die Katze eines der beiden Brüder hütet, während diese nach einer weiten Reise mit ihrem Drogengeld in Mexiko City das »Casino Boxon« eröffnen, bringt die Katze ins Tierheim. Als sie sie dort wieder abholen will, erfährt sie, dass sie inzwischen »an einen so genannten Herrn C. Ronaldo« verkauft worden ist. Frau Kohl ist untröstlich, fliegt nach Mexiko City, und dort passiert es: »Glücklicherweise lernt sie in Mexico City im Hotel einen deutschen Mann kennen, der kümmert sich um sie und macht ihr Mut. Der Mann heisst Bushido.«[155]

In diesem Fall dienen die Namen von Stars, die für die SR-Schreibenden ein Begriff sind, einzig der Belustigung. Es ist einfach witzig, wenn die biedere Frau Kohl sich in Mexiko von Bushido trösten lässt. Und ebenso macht es Spaß, aus dem als arrogant geltenden und nicht bei allen beliebten portugiesischen Fußballstar einen Drogendealer zu machen.

152 | SR-Nr. 12: Sri Sanbar. S. 29.

153 | SR-Nr. 12: Sri Sanbar. S. 37.

154 | SR-Nr. 36: Zwei Brüder on the road. S. 27.

155 | SR-Nr. 36: Zwei Brüder on the road. S. 47.

Dieser Effekt, der entsteht, wenn man die Namen von Stars für Figuren benutzt, die in starkem Kontrast zum namengebenden Vorbild stehen, wird in vielen SR-Texten eingesetzt. Und, wie die Bespiele andeuten, dieser Effekt scheint vor allem bei den männlichen SR-Schreibenden auf Begeisterung zu stoßen. So kommt der Rapper 2pac in zahlreichen SR-Texten vor, aber auch Fußballstars und Musiker/-innen sind beliebt. Interessanterweise ist auch »Bob Marley« mehrfach anzutreffen, obwohl er nicht ganz ins Bild der typischen Vorbilder der SR-Schreibenden zu passen scheint. In einem SR-Text treffen sich »Bob Marley« und »Tupac« (eine Abwandlung von »2pac«) sogar, und zwar in »Der Speuzroman« (Schreibcoach: Milena Moser), der zudem an der »California High School« spielt, also an einem Ort, der inspiriert ist von der US-TV-Serie mit dem gleichnamigen deutschen Titel. »Bob Marley« ist »ein Drogenhändler«, der im Gefängnis landet und gerne wieder in Freiheit wäre:

»Unterdessen setzte der Untersuchungsrichter die Kaution für Bob Marley fest: Eine Million Dollar! So viel hab ich nicht, dachte Bob und rief Tupac an.
›Kannst du mir helfen?‹
›Kein Problem!‹ Tupac hatte mit seiner Musik viel Geld verdient.
›Hol mich hier raus‹, sagte Bob. In der grossen Zelle im Untersuchungsgefängnis, in der die anderen Gefangenen mit Hanteln trainierten, fühlte er sich nicht wohl. Er war froh, dass Tupac ihn abholte.«[156]

Es mögen noch jede Menge Anspielungen und Bedeutungsebenen aufzuspüren sein, doch hier soll das Prinzip der intermedialen Erzählweise in SR-Texten anschaulich gemacht werden. Mit der »California High School« ist also ein berühmter Ort im SR-Text »Der Speuzroman« eingeführt, wenn auch ein fiktiver, der aus einer TV-Serie stammt. Im Übrigen sind es vor allem die Luxusvillen der Superstars – egal ob Schauspielerinnen, Models, Musiker oder Fußballstars –, die regelmäßig als Ort der Handlung in Erscheinung treten. Ein Beispiel findet sich in »Löli und die Superstars«, einer vage an »California High School« angelehnten Geschichte, die in einer »Starschule in Los Angeles«[157] spielt.

6.5.2 *Stardom*

In »Löli und die Superstars« (Schreibcoach: Milena Moser) werden Figuren nicht nach berühmten Vorbildern benannt, hier kommt das umgekehrte Prinzip zur Anwendung: Es werden ganz normale Figuren geschaffen, mit welchen

156 | SR-Nr. 6: Der Speuzroman, Klasse 2. Real, Schulhaus Bläuen, Erlinsbach, Kanton Aargau, 2006, Schreibcoach: Milena Moser. In: SR-Doppelheft Nr. 6/7. S. 13.
157 | SR-Nr. 16: Löli und die Superstars. S. 1.

sich die SR-Schreibenden gut identifizieren können, allerdings werden sie zu Stars gemacht, zu Superstars: »Ashley ist Model und Tänzerin. Sie war schon als Kind die Hübscheste von allen. Sie lebt mit ihrer Freundin Ciara und ihrer Katze in einer Villa, die ganz aus Glas ist. Ciara ist eine berühmte Sängerin.«[158]

»Löli und die Superstars« kann als Versuch der SR-Schreibenden gewertet werden, sich selber als Stars zu imaginieren, also ›*stardom*‹ einmal tatsächlich auszuprobieren – in einem selber geschriebenen Text. In diesem Schulhausroman gibt es nämlich noch weitere erfundene Berühmtheiten, etwa Jana, eine Springreiterin: »Sie ist im Reitsport berühmt und kennt sehr viele Leute. [...] Jana lebt mit ihrer Freundin, der Tänzerin Deniz, zusammen in einer grossen Villa im Superstar-Quartier.«[159]

Wenn im Laufe der Geschichte, wie bereits in diesen wenigen Sätzen spürbar, die Fassade des *stardom* immer mehr bröckelt, wenn also die Superstars immer mehr zu Figuren werden, die sich nicht wesentlich von den SR-Schreibenden unterscheiden, dann ist dies wohl genau der Effekt, der für die Jugendlichen im Sinne eines *empowerment* funktioniert: Es handelt sich keineswegs um Figuren, die fern und unerreichbar sind wie die Stars, die sie aus den Medien kennen, sondern um Figuren, die ihnen zwar nahe, die aber trotzdem Stars sind, zumindest ein bisschen. So geraten die Starfreundinnen in »Löli und die Superstars« auch mal so richtig in Streit, und zwar genau so, wie es die SR-Schreibenden kennen, wenn sie sich mit ihrer bf, ihrer *best friend*, also der besten Freundin, in die Haare geraten. Dann kommt es zur Auseinandersetzung darüber, wer sich um den Chinchilla kümmert, woraufhin sich selbst der Star so fühlt, »als ob sie niemand sei«[160].

Die männlichen Varianten der weiblichen Superstars (Models, Sängerinnen, Tänzerinnen etc.) sind die Fußballstars und die Musiker. In »Ein Kuss mit Folgen« ist beides zu finden: Da ist zum einen ein berühmter Musiker, nämlich Anthony Romeo. Der ist zwar einmal in eine Musikschule gegangen, »aber da hatte er immer schlechte Noten«. »Darum hat er angefangen, auf der Strasse Hip-Hop zu machen mit anderen Gangstas und hat damit viel Geld verdient«. Und dann ist da noch »Marininho dos Santos«. Er »hatte eine unglückliche Kindheit in den USA, ist zum Teil auf der Strasse aufgewachsen«[161]. Diese Vergangenheit, so weiß man, teilt die Figur mit vielen südamerikanischen Fußballstars. Marininho ist zu Beginn von »Ein Kuss mit Folgen« noch kein Star. Doch das ändert sich, denn im Laufe der Geschichte wird er Spieler beim FC Basel: »Der FCB wird Champions-League-Sieger. Marininho ist ein Super-

158 | SR-Nr. 16: Löli und die Superstars. S. 1.

159 | SR-Nr. 16: Löli und die Superstars. S. 3.

160 | SR-Nr. 16: Löli und die Superstars. S. 16. Vgl. auch den Auszug in Kapitel 4.5.

161 | SR-Nr. 35: Ein Kuss mit Folgen, Klasse 2d WBS, Schulhaus zur Mücke, Basel, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Anita Siegfried. In: SR-Doppelheft Nr. 35/36. S. 2.

star geworden und verdient viel Geld. Der FC Barcelona möchte ihn abwerben, aber der FCB bietet ihm mehr Lohn.«[162]

Zum FC Basel ist Marininho auf eine Weise gekommen, von der wohl so mancher SR-Schreibende träumt. Er hält sich zufällig im Basler St. Jakob Park auf, weil sein Freund Anthony Romeo dort für einen Auftritt probt, da passiert es.

»Bei der zweiten Probe fährt Marininho zusammen mit Anthony in den Sankt Jakob-Park. Er hat gehört, dass es dort einen Fussballplatz gibt. Er möchte endlich wiedermal Fussball trainieren.
Auf dem Kunstrasen spielt er mit seinem Fussball ein bisschen hin und her. Zufällig ist Christian Gross[163] auch dort. Er geht am Rand des Spielfelds auf und ab und schaut Marininho zu.
Plötzlich läuft er über den Platz und winkt Marininho zu sich heran.
›Wie heisst du? Und wo spielst du?‹, fragt er auf Englisch.
›Ich heisse Marininho dos Santos und bin aus Florida. Ich spiele bei den Miami Rangers.‹
›Du spielst sackstark‹, sagt Christian Gross. ›Wir könnten dich gut brauchen. Willst du ein paar Mal mit uns trainieren?‹
Marininho ist erstaunt.
›Ja sicher, das möchte ich sehr gerne.‹«[164]

Indem sie sich über ihre Figuren, die aus ihrer Lebenswelt zu stammen scheinen, als Stars imaginieren, formulieren die SR-Schreibenden einerseits gewisse Sehnsüchte und Hoffnungen, die sie in die Zukunft setzen, sie nutzen den fiktionalen Text aber auch ganz konkret als Spielfeld für Probehandeln. Während sie in ihrem ›realen‹ Leben nur beschränkt Einfluss auf ihre beruflichen Möglichkeiten nehmen können, nutzen sie in ihrer Funktion als Autorinnen/Autoren die Möglichkeit, für eine Figur den eigenen Traum wahr werden zu lassen. So wird die Figur des Marininho in »Ein Kuss mit Folgen«, die nicht nur in armen Verhältnissen aufgewachsen ist, sondern mit der sich zumindest einige der männlichen SR-Schreibenden ganz offensichtlich im Hinblick auf Migrations- und Bildungshintergrund identifizieren, auf ganz alltägliche Weise im Fußballstadion in Basel von dem zu der Zeit gerade amtierenden Trainer des FC Basel entdeckt – genau so, wie sie sich das wohl im Geheimen erträumen. Und in der Folge wird Marininho dann ja sogar zum Superstar, für den sich ein Verein wie der FC Barcelona interessiert, und er steht damit am Rande des SR-Textes für die Erfüllung einer Miniutopie: das Imaginieren einer Welt, in wel-

162 | SR-Nr. 35: Ein Kuss mit Folgen. S. 24.

163 | Der Trainer Christian Gross war zu der Zeit, als dieser SR-Text geschrieben wurde, tatsächlich beim FC Basel tätig.

164 | SR-Nr. 35: Ein Kuss mit Folgen. S. 8.

cher es Jugendlichen wie den SR-Schreibenden gelingt, etwas ganz ›Großes‹ zu werden. Der Traum davon, etwas ›Großes‹ zu werden, ist Teil einer Sehnsucht nach einem ›guten Leben‹, einem luxuriösen, glamourösen Leben, nach einer Art Gegenwelt zur bestehenden Welt, die für SR-Schreibende häufig eine wenig glamouröse Zukunft verspricht. Dieser Wunsch findet sich in verschiedenen SR-Texten auf unterschiedliche Weise umgesetzt, indem Welten erschaffen bzw. Mittel gefunden werden, um für die SR-Schreibenden nicht zugängliche Repräsentationsformen von Welt in Besitz zu nehmen.

6.6 Erschaffen bzw. In-Besitz-Nehmen von Welt

In Kapitel 2.2.1 wurde festgehalten, dass es beim Schreiben von SR-Texten für die SR-Schreibenden auch darum geht, die Erfahrung zum machen, wie sie mit dem alltagspraktischen Wissen, also Wissen, das aus lebensweltlicher Erfahrung außerhalb der Institution Schule stammt, Neues schaffen können. Dazu gehört, dass die SR-Schreibenden im Schreibprozess eine Realität generieren, in der sie sich selbst als Handelnde im Bereich des Schreibens erleben, in der sie als Schreibende Agency besitzen. Und im Zusammenhang mit der Funktion, die Fiktionalität im Rahmen des Schreibprozesses bei SR-Projekten hat, wurde in Kapitel 3.4 darauf hingewiesen, dass die SR-Schreibenden die Erfahrung von Agency machen, wenn sie nicht nur ihr alltagspraktisch erworbenes Wissen, sondern auch ihre Alltagssprache als literaturtauglich erleben. Das hat zur Folge, dass sich auch das Verhältnis zum Inhalt des Geschriebenen ändert: Die Sprache wird zu einer Möglichkeit, »sich eines Teils der Welt zu bemächtigen«[165].

Für die SR-Schreibenden gilt: Welt kann schreibend erst in Besitz genommen werden, wenn eine Sprache gefunden wird, in der sie auch handlungsfähig sind und mittels derer sie im Feld des Schreibens Agency besitzen. Ist diese Sprache gefunden, kann mit ihrer Hilfe auch eine Welt erschaffen werden, die über die konkreten Erfahrungen der realen Lebenswelt hinausgeht. Indem die jugendlichen Autorinnen/Autoren in ihren SR-Texten viele Grenzen und Beschränkungen aus ihrer realen Lebenswelt überschreiten bzw. überwinden, schaffen sie in gewisser Weise auch neue Welten. In diesen Umgebungen können sie zudem sich selbst neu erschaffen, können also sich und das gesamt Umfeld nach ihren Wünschen und Sehnsüchten kreieren – so pubertär und absurd diese auch erscheinen mögen. Die Art und Weise, wie in SR-Texten persönliche Wünsche und Sehnsüchte eingearbeitet werden, verweist auf die soziale Praxis des *doing youth* (vgl. Kapitel 5.3.5), die den Statusübergang von Kindern zu Jugendlichen signalisiert. In dieses *doing youth* fließen auch Idealvorstellungen

165 | Anderegg (1997): S. 56.

der eigenen Zukunft mit ein, verbunden mit einer für diese Phase typischen Überhöhung und gleichzeitigen Ironisierung der eigenen Wünsche. Insofern haben gewisse SR-Texte auch einen utopischen Charakter. Dann nämlich, wenn es den SR-Schreibenden gelingt, ihre Sprache, aber auch ihre Sehnsüchte und Hoffnungen mit den Mitteln einer Sprache, in der sie Agency besitzen, für die Schaffung fiktionaler Räume und darin handelnder Figuren zu nutzen, die ihrer Vorstellung von idealen Orten oder eines idealen Lebens nahekommen.

6.6.1 Die Erschaffung einer eigenen Welt

Wenn die Migrationsforscherin María do Mar Castro Varela sich mit »utopischen Visionen migrierter Frauen« beschäftigt, ist ihr bewusst, dass sie sich mit dem Begriff der Utopie in einen komplizierten Diskurs begibt: »Es scheint alles gesagt, alles geschrieben, alles debattiert und ausdiskutiert. Doch das Konzept Utopie bleibt für viele weiterhin nebulös, fraglich und unfassbar.«[166] Nach ausführlicher Diskussion dieses Utopiediskurses arbeitet Castro Varela in der Folge mit sehr einfachen und klaren Begriffen von Utopie; etwa wenn sie Utopien als »Gegenwelten« bezeichnet, welche »Gegendiskurse beherbergen«. Die Verwendung des Präfixes »gegen« weist auf die Annahme Castro Varelas hin, dass Utopien »immer kontextabhängig« sind, da sie »mit der Sozialstruktur, in deren Rahmen sie entstanden sind, [...] verklammert«[167] seien. Unter Utopien möchte sie deshalb nicht nur die »literarischen und philosophischen« Konzepte verstehen, die mit dem Begriff verbunden sind, sondern »auch utopische Visionen, utopische Gedankenfetzen, keine Gedanken*gebäude*, sondern Sprungbretter, die das Denken in Gang halten, deren Motor die Hoffnung ist«[168]. Die Autorin sieht Utopien im Zusammenhang mit ihren Untersuchungen auch als »zu Bildwelten geronnene Sehnsüchte, die genährt werden durch Wut und Hoffnung«[169]. Obwohl Castro Varela ihre Studie auf Gesprächen mit Migrantinnen über ihre konkreten Lebensbedingungen aufbaut, deren »utopische Visionen« sich entsprechend auf erlebte Beschränkungen und Grenzen des Handelns beziehen, möchte ich zumindest vom Prinzip her hier ansetzen. Denn auch die jugendlichen SR-Schreibenden können ihre Lebensumstände als beschränkend erleben, zumal sie sich in einer Lebensphase befinden, die u. a. durch ein »zunehmend komplexer werdendes Netz von sozialen Erwartungen

166 | María do Mar Castro Varela (2007): Unzeitgemäße Utopien. Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und gelehrter Hoffnung. S. 16.

167 | María do Mar Castro Varela (1999): Migrantinnen und Utopische Visionen. In: Psychologie und Gesellschaft 3 (1999). S. 77-89. Hier: S. 79.

168 | Castro Varela (1999): S. 81 (Hervorhebung im Original).

169 | Castro Varela (1999): S. 79.

und Verpflichtungen«[170] gekennzeichnet ist, von dem sich bildungsferne Jugendliche häufig besonders überfordert fühlen.

In diesem Zusammenhang kann man das Schreiben im Rahmen eines SR-Projektes durchaus als die Möglichkeit interpretieren, Sehnsüchte und Hoffnungen nicht nur zu formulieren, sondern diese in die Schaffung fiktionaler Räume münden zu lassen, die für die SR-Schreibenden schon allein dadurch eine ›Gegenwelt‹ zur bestehenden Welt darstellen, weil sie diese fiktionalen Räume nach eigenem Gusto gestalten können. Im Gegensatz zum – durchaus kreativen – Konsumieren von Filmen beispielsweise oder zum Spielen von Games, bietet sich im Verfassen eines Textes für die SR-Schreibenden die Möglichkeit, als eigentliche Schöpfer/-innen tätig zu werden und die Welt als eine Art Spielfeld neu zu erschaffen. Diese Chance wurde in einigen SR-Texten sehr aktiv genutzt, und von einigen dieser Texte war bereits in anderen Zusammenhängen die Rede, etwa von »Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt«, wo die zwei Titelfiguren eine Stadt unter der Stadt entdecken, in der sich männliche und weibliche Jugendliche eine geschützte Gegenwelt geschaffen haben: nämlich die Räume der »Frauenparty« und der »Männerparty« (vgl. den Abschnitt ab S. 333).

In »Troja lebt! Oder: Das neue Rüti« begegnen wir einer Welt, in der hemmungslos durch Raum (nämlich durch halb Europa) und Zeit (nämlich aus der Zeit des Trojanischen Kriegs bis ins Jetzt) gereist wird. Am Ende erreichen die Reisenden in »Troja lebt! Oder: Das neue Rüti« den Ort, in dem die SR-Schreibenden wohnen und zur Schule gehen, nämlich Rüti im Zürcher Oberland. Dieser Ort wird – dabei kommt wieder die Zeitreise ins Spiel – von den als Alter Egos der Schüler/-innen geschaffenen Figuren im SR-Text völlig neu gebaut. Damit wird anstelle der real existierenden Ortschaft ein utopischer Raum geschaffen, der vielfältigen Bedürfnissen entspricht:

»*Helena:* Dann haben wir fast alle alten Häuser von Rüti verbrannt. Diese waren alle viel zu klein und aus Holz gebaut.

Briseis: Es sah sowieso aus, als wäre Rüti eine Abfallentsorgung: überall Grümpel! Wir wussten, dass viel Arbeit auf uns zukommen würde. Als Erstes machten wir Pläne, wie und wo wir all den Grümpel hinschleppen wollten. Und dann überlegten wir, wo wir was aufbauen sollten und so weiter. Den Grümpel haben wir zuerst aussortiert, weil es auch Sachen gab, die wir gut gebrauchen konnten wie z. B. Flaschen, Holzbretter und Töpfe.«[171]

170 | Hurrelmann/Quenzel (2013): S. 36.

171 | SR-Nr. 13: Troja lebt! Oder: Das neue Rüti. S. 39.

Einerseits versuchen die SR-Schreibenden beim Bau eines ›neuen Rüti‹ der Rahmengeschichte zu folgen – die Figuren begannen ihre Reise im zerstörten Troja, wo sie ein Schiff bestiegen und als Flüchtlinge in Richtung Rüti fuhren –, wovon die Idee zeugt, zunächst alles »genau so [zu] bauen […] wie früher in Troja«[172]. Andererseits brechen sich sehr bald auch die eigenen Wünsche und Sehnsüchte der SR-Schreibenden Bahn, und der Bau von Rüti wird zu einem Spiel von Begierden, Größenwahn und realistischen Bedürfnissen:

»*Kassandro:* Es sah aus wie in einem Zeichentrickfilm. Es hatte Pferde, und die Häuser waren im Kreis gebaut, wie in Troja. In der Mitte hatte es einen grossen See. In Troja hatten wir das Meer.

Paris: Alle haben sich verteilt in Rüti, und jeder hat ein Haus bekommen, als Heldenpreis.

Christo: Ich baute einen Wolkenkratzer, der 100 Stockwerke hat und zwei Lifte. In den oberen zwei Stockwerken hatte es ein Spielkasino und auf dem Dach war ein Pool und eine Bar. In den zwei Stockwerken unter dem Kasino richtete ich meine Privatwohnung ein. In den anderen Stockwerken gab es Büros und Mietwohnungen.

Paris: Ich selber habe die alte Villa von Rüti bekommen. Die Villa ist in der Nähe des Restaurant Löwen. Ich wohne dort zusammen mit Aeneas und vielen Frauen und dann noch mit 2 Dienern.
[…]
Bes-Nike: Es dauerte nicht lange, und dann eröffnete Quasslant seine Radiostation. Loballah baute eine Moschee und ich ein grosses Einkaufszentrum, so eines wie in meiner Heimat Kosovo.

Quasslant: Alles klappte gut, und wir lebten zehn Jahre glücklich weiter, bis mir eines Tages auf einmal ein Gedanke durch den Kopf schoss: ›Ich will Radio Zürisee gründen!‹ Ich machte den Gedanken wahr und machte mit dem Radio Millionen und lebte ruhig weiter.

Kassandro: Alle von uns Trojanern waren bald irgendein Boss oder so was. Alle waren reich und kauften sich immer neue Häuser. Christo machte sein eigenes Gartencenter auf: Gartencenter Christo GmbH. Ich selber hatte nach 2 Jahren eine Seherzubehörkette.
[…]
Kassandro: Bes-Nike der Sieger wurde zum Trost Gemeindepräsident, und Primhat der Gemütliche wurde immerhin Schulleiter an der Oberstufe Rüti!«[173]

---

172 | SR-Nr. 13: Troja lebt! Oder: Das neue Rüti. S. 39.
173 | SR-Nr. 13: Troja lebt! Oder: Das neue Rüti. S. 40-44.

Bereits Thomas Morus hat seine politische Urutopie »Utopia« im geschützten Raum einer Insel konzipiert. Seither gilt die Insel als der ideale Raum schlechthin, in dem sich utopische Visionen imaginieren lassen. Auch für SR-Schreibende, so zeigt sich, bietet die Idee der Insel eine ideale Möglichkeit, sich und die ideale Welt neu zu erfinden. Ganz offensichtlich hat es Schreibcoach Richard Reich besonders interessiert, diese Möglichkeit mit SR-Schreibenden zu erkunden, stammen doch fast alle Inselutopien im Korpus der SR-Texte von Klassen, die er beim Schreibprozess begleitet hat.

Inseln als Orte der Handlung waren bereits in einer ganzen Reihe von SR-Texten anzutreffen, die weiter oben in diesem Kapitel zitiert werden. Ich möchte hier deshalb nur auf ein Beispiel eingehen, in dem sich die Inselutopie umgesetzt findet, nämlich auf »Ghetto Island«. Die titelgebende Insel in diesem SR-Text liegt einerseits »im Golf von Mexiko«, andererseits, so zeigt sich sehr rasch, auch in einem utopischen Raum, der die Imaginationskraft der SR-Schreibenden inspiriert, indem sie sich dort selber neu erfinden: Auf der Insel leben dreizehn Jugendliche, so wie die Klasse, die diesen SR-Text verfasst hat, aus dreizehn Jugendlichen besteht. Diese »DIE WILDEN 13«[174] Genannten haben ein gemeinsames Ziel: »Sie möchten etwas erleben!«[175] Damit auch alle der dreizehn Figuren ihre Wunschvorstellungen nach einem ›idealen‹ Leben realisieren können, werden auf dem Eiland mehrere Orte geschaffen: »Auf der Insel gibt es fünf Siedlungen, nämlich die Städte Ghetto-West im Westen, Meride im Norden, Kingston im Süden und das Dorf Rulish im Osten.«[176]

Sie werden im Text einer nach dem anderen vorgestellt. Die Beschreibungen umfassen vor allem die Regeln und Besonderheiten dieser Orte, also alles, was sie von der Welt unterscheidet, in der die SR-Schreibenden leben. Dazu gehören – ganz wie bei Thomas Morus – auch das politische System, nach dem diese Orte organisiert sind, bzw. die wichtigsten Grundlagen und Gesetze, die darin vorherrschen. Dabei wird die Aufgabe, einen ›idealen‹ Ort neu zu erfinden, von den SR-Schreibenden ganz offensichtlich als Spiel aufgefasst, um Machtphantasien Raum zu lassen und um in möglichst viele Tabuzonen der Gesellschaft einzudringen, mit deren Widersprüchlichkeiten sie sich als Jugendliche konfrontiert sehen. Schließlich sehen sie sich Medienwelten gegenüber, in denen Gewalt, Sex und Konsum dominieren, gleichzeitig werden diese Themen in ihrer realen Lebenswelt – zu der auch die Schule gehört – stark tabuisiert. Dieser Zwiespalt ist das eigentliche Thema von »Ghetto Island«: Die SR-Schreibenden lassen die Protagonistinnen/Protagonisten ihres Textes möglichst vie-

174 | Möglicherweise ist das eine Anspielung auf Michael Endes »Jim Knopf und die Wilde 13« oder auf Joachim Masannek Kinderbuchreihe »Die wilden Fußballkerle«. Es kann sich aber auch einfach um Zufall handeln.

175 | SR-Nr. 11: Ghetto Island. S. 1.

176 | SR-Nr. 11: Ghetto Island. S. 8.

le dieser gesellschaftlichen Tabus hemmungslos durchbrechen. Am wildesten geht es in der Hauptstadt Ghetto West zu. In der Beschreibung von Ghetto West wird rasch klar, dass es sich dabei um eine Stadt handelt, die allein von männlichen SR-Schreibenden geschaffen worden sein muss:

»Die Hauptstadt von Ghetto-Island heisst Ghetto-West. Ghetto-West hat 45.000 Einwohner. Der wichtigste Ort von Ghetto-West ist der Central Park. Im Central Park wohnen B-Fais und El Capone, die beiden grossen Chefs, die sich nur vor sich selber fürchten. Und rings um den Central Park wohnen 44.998 Losers, die sich nur vor B-Fais und El Capone fürchten.
[...]
In Ghetto-West ist fast alles erlaubt, aber man muss zuerst bei den grossen Bossen B-Fais und El Capone eine Bewilligung einholen. Erlaubt sind zum Beispiel: Drogen, Sex, Gewalt, Raub, Autorasen, Morden, Rap, Hip Hop und so weiter. Nicht erlaubt sind: Rock und Ghotic.«[177]

Die Stadt Kingston unterscheidet sich auf den ersten Blick nur wenig von Ghetto West. Auch hier wurde ein Raum geschaffen, der auf die Tabuzone reagiert, der männliche Jugendliche in ihrer Lebenswelt ausgesetzt sind. Zu dieser Tabuzone gehört neben Gewalt, Sex und Konsum auch das Kiffen, weshalb es in Kingston »fast so viele Hanfplantagen wie im Central Park« gibt. Mit dem Verweis auf den Central Park, der ja zu Ghetto West gehört, wird deutlich, dass Kingston als Gegenort zu Ghetto West geschaffen wurde. Entsprechend wichtig ist es den Kreatoren dieses Ortes auch, sich von Ghetto West abzugrenzen. Dies lässt sich an den wichtigsten Regeln ablesen, die in Kingston herrschen: »1. In Kingston darf man ohne Busbillett fahren. 2. In Kingston darf man Bullen schlagen. 3. In Kingston ist Sex überall erlaubt. Kiffen ebenso. 4. In Kingston gibt es weder Kirchen noch Moscheen. 5. In Kingston müssen alle jeden Tag einen Döner essen, und zwar einen Döner vom ›Kebab-Treff‹.«[178]

Auch »die Stadt Meride« ist eine männlich dominierte Welt, obwohl »die Stadtbevölkerung aus 732 Frauen und zwei Männern« besteht. Doch die beiden Männer, »Nuschi und Ganzer Kasten«, dominieren die Stadt, und ihre Interessen haben der Stadt auch ihr einzigartiges Image als ein Zentrum für Autorennen verschafft: »Nuschi und Ganzer Kasten interessieren sich vor allem für Strassenrennen. Die Rennen finden jeden Tag in einer alten Fabrik statt, die Nuschi und Ganzer Kasten gehört.«[179]

Das eigentliche Zentrum für Autorennen auf der Insel ist aber »Mount Monago Village«. In diesem Dorf »wohnen nur Rennfahrer und Kletterer«, und

177 | SR-Nr. 11: Ghetto Island. S. 8.
178 | SR-Nr. 11: Ghetto Island. S. 9.
179 | SR-Nr. 11: Ghetto Island. S. 9-10.

»das Leben in Mount Monago ist ganz auf Autorennen und Klettern konzentriert«. Deshalb ist es doch etwas überraschend, dass man hier – im Gegensatz zu Ghetto West, Kingston und Meride – auf demokratische Strukturen stößt:

»Folgende Gesetze sind in Mount Monago gültig:
1. In MM gilt die Demokratie.
2. In MM werden keine fremden Gesetze oder Richter anerkannt.
3. Bürgerinnen und Bürger von MM sind mit 10 Jahren volljährig.
4. Autofahren ist in MM schon ab 12 Jahren erlaubt.
5. Sachbeschädigung ist in MM verboten.
6. In MM wird genau 3,5 Tage gearbeitet und 3,5 Tage hat man frei.
7. Wer sich nicht an diese Regeln hält, muss MM verlassen.«[180]

Neben diesen eindeutig von männlichen Jugendlichen für ihre imaginären Bedürfnisse im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Tabuzonen geschaffenen Orten gibt es auf der Insel auch einen Ort für Frauen, nämlich »Rulish, das Dorf der Weiber-WG«. Hier kommen ganz offensichtlich die weiblichen SR-Schreibenden dieser Klasse zu Wort. Und vielleicht ist dies auch der Grund, warum das Dorf Rulish von allen fünf Orten der Insel am ausführlichsten beschrieben ist: In Rulish, so viel wird bei der Lektüre klar, ist Platz für alle möglichen Bedürfnisse seiner Bewohnerinnen. In den Beschreibungen ist neben der Freude am Imaginieren eines utopischen Ortes auch die Freude am Sprachspiel erkennbar, das bereits damit beginnt, dass in Rulish vor allem Pulish gesprochen wird. Diese auf einen Reim aufbauende Form von Wortkreation erinnert einerseits an Nonsenslyrik, wird hier aber vor allem als eine Art Geheimsprache eingesetzt, mit welcher die SR-Schreibenden den von ihnen geschaffenen Ort auch sprachlich in Besitz nehmen:

»In Rulish hat es ein Spital. Spital heisst auf Pulish ›Wulish‹. In Rulish hat es eine Schule. Schule heisst auf Pulish Schulish. Ausserdem hat es ein Culish, das ist ein Casino. Es hat einen Loli Lulish, also einen Kiosk, wo es Heftli gibt. Es hat ein Fitnesscenter, das heisst Fulish. Und es hat ein Shopping-Centrulish, also ein Shopping-Center.«[181]

Die fünf Frauenfiguren, die die »Weiber-WG« in Rulish bilden, sind keineswegs brave Hausmütterchen; im Gegenteil. »Meli-Melä, Vatha, Cut-Girl, Darvida und Laila« fahren gerne schnelle Autos: Meli-Melä fährt einen »Mercedes Mulish«, Cut-Girl einen »schwarzen Lamborghini«, Laila einen »getunten Al-

180 | SR-Nr. 11: Ghetto Island. S. 12.
181 | SR-Nr. 11: Ghetto Island. S. 10.

fa-Romulish«, Vatha ein »BMW Cabrio« und Darvida einen »Ferrari mit DARVIDA-Werbung drauf«[182].

Die Regeln, die in Rulish herrschen, genauer gesagt in der Weiber-WG, sind eindeutig als Regeln erkennbar, die von Frauen aufgestellt wurden, und zwar von Frauen, die Erfahrungen darin haben, wie Frauenleben auch jenseits utopischer Inselwelten aussieht:

»Das Leben in der Weiber-WG ist sehr einfach. Am Tag wird etwas gearbeitet, und am Abend ist meistens Party. Allerdings ist immer um 24 Uhr Nachtruhe, weil die 5 Frauen sonst bei der Arbeit zu müde sind.
Auch sonst gibt es noch ein paar Regeln in der Weiber-WG:
1. Es gibt keine Feiertage (Weihnachten, Ostern etc.).
2. Im Zimmer muss man Tag und Nacht Ordnung halten.
3. Es dürfen nur Putzmänner und keine Putzfrauen angestellt werden!
4. Nur auf der Terrasse rauchen.
5. Nie ohne zu klopfen ins Zimmer einer Kollegin eintreten!
6. Nie den Typ einer Kollegin anbaggern!«[183]

Das utopische Moment, das in diesen Gegenwelten enthalten ist, mag banal erscheinen, und man kann gut erkennen, dass diese Welten vor allem spielerischen Charakter haben. Und doch sind darin die erlebten Grenzen und Beschränkungen, die den Wunsch nach Ausbruch, nach Veränderung nähren, sehr gut erkennbar. Das Ausleben dieser Sehnsüchte, die viel mit Macht-, ja sogar Allmachtphantasien zu tun haben, im Rahmen des kollektiven Schreibens ist auch eine Erfahrung von Agency.

6.6.2 Die Eroberung der Luxusvilla

Eine besonders beliebte Utopie im oben definierten Sinne stellt die Luxusvilla als Ort der Handlung in einem SR-Text dar. Sie kann als Schaffung einer Gegenwelt verstanden werden, in der die Sehnsucht nach Orten des zelebrierten ›Wohllebens‹, des ›schönen Lebens‹, nach Orten des Dazugehörens zu einer Welt des Luxus und des Elitären umgesetzt wird. Die

Die Luxusvillen von Superstars, wie sie in SR-Texten vorkommen, stellen insofern auch einen Ort der Kultur dar, als sie grundsätzlich als Villen von Sport-, Popmusik- und Hollywoodstars oder von Models konzipiert werden, also von Ikonen einer den SR-Schreibenden vertrauten Populärkultur.[184] Die Idee der

182 | SR-Nr. 11: Ghetto Island. S. 11.

183 | SR-Nr. 11: Ghetto Island. S. 11-12.

184 | Zum Populärkulturbegriff vgl. Kapitel 2.3.3. Dazu: Jacke (2004): S. 22. Hügel (2003): S. 19. Göttlich/Winter (2000): S. 14.

Luxusvilla kann dabei in abgewandelter Form auch als Schiffskabine, als Hotel bzw. Hotelzimmer oder als Nobelinternat erscheinen.

Indem sie eine Luxusvilla in einem SR-Text kreieren, gelingt es den SR-Schreibenden im oben angesprochenen Sinne, sich einen Ort zu erobern, mit dem sie ein Gefühl des Mangels kompensieren können.

Die folgenden zwei Textausschnitte sollen einen Eindruck davon geben, wie eine solche Villa von den Jugendlichen in den Schulhausromanen konstruiert und beschrieben wird. Im einen geht es um eine Frauen-, im anderen um eine Männervilla. Das erste Beispiel stammt aus »Löli und die Superstars«, und es geht um die Villa der beiden Superstars Ashley und Ciara, die beide bereits in Kapitel 6.5.2 ihren ersten Auftritt hatten. Die beiden jungen Superstars leben in einer Villa mit dem Baby Sahra, einem Findelkind:

»Zwischen ihren beiden Schlafzimmern, die nur durch einen Ziehvorhang getrennt sind, richteten sie ein kleines Kinderzimmer ein. Ciara hat ausserdem ein grosses Musikzimmer. Ashley hat einen Tanzsaal. Im untersten Stock haben sie Bowling, Billard, Fitnessgeräte, Lift und Rolltreppe. Im Wohnzimmer besteht eine ganze Wand aus einem Plasma-TV, eine andere Wand ist aus Glas, sie haben ein grosses Sofa und auf dem Boden hat es Sitzsäcke und Wasserpfeifen. Ein Teil der Wand lässt sich öffnen, damit man direkt in den Swimming Pool kann. Das Haus hat 6 Stockwerke. Im obersten Stock sind die Kleiderzimmer.«[185]

Dem weiblich konnotierten Symbolraum des Kleiderzimmers entspricht auf Seite der jungen Männer die LAN-Halle zum Computerspielen. Diese findet man im folgenden Beispiel aus »Tanz im Vulkan. Zwei Ferienromane in einem«, und zwar in einem Abschnitt, der allein von den Jungen der Klasse geschrieben wurde. Die LAN-Halle befindet sich in einem Hotel, in dem sich, als Symbol von Ferien und Freizeit, Vorstellungen von (männlichem) Luxus verdichten:

»In dieser Stadt scheint fast immer die Sonne, und es ist fast immer heiss. Aber manchmal regnet es auch eine ganze Woche. Das macht nichts. Denn in der Stadt hat es ein besonderes Hotel. Dort hat es genug Luxus, dass man sich einen Monat lang vergnügen kann. Das Hotel hat 25 Sterne. Es ist ein richtiger Palast und heisst Hotel Paradies. Es hat 50 Stockwerke und 500 Zimmer. Im Hotel wohnen 1000 Menschen, vor allem Jugendliche. Es gibt viele VIPs, zum Beispiel Pamela Anderson oder Britney Shabani Spears oder Paris Hilton oder Tuga[186] oder Angelina Joli oder Brad Pitt oder 50cent oder Chuck Norris oder Eminem. Darum gibt es grosse Sicherheitsmassnahmen. Auf einem Stockwerk hat es 3 Fussballfelder, 1 Basketballfeld und 1 IKEA-Ping-Pong-Tisch. Auf

185 | SR-Nr. 16: Löli und die Superstars. S. 2.

186 | Shabani und Tuga sind reale Namen von beteiligten Schülern.

dem Dach hat es einen Swimming-Pool und einen Landeplatz für Privatjets. Mit diesen Jets kann man zum Beispiel nach Mekka fliegen, um zu beten.
Im Hotel Paradies ist fast alles modern und alles geht automatisch. Es hat eine Halle für Lan-Partys mit Platz für 100 Jugendliche. Wenn es zu viele Kinder in der LAN-Halle hat, müssen sie raus. Ein anderer Teil des Hotels Paradies ist im Mittelalter-Stil. Dort hat es einen Esel und viele Hühner.«[187]

An diesen Beschreibungen fällt als Erstes auf, dass sie sich (und das ist auch in anderen Beispielen der Fall) fast gänzlich auf eine reine Aufzählung beschränken: Es wird aufgelistet, was es in der Luxusvilla alles gibt. Diese Beschreibung wird in manchen Fällen sogar wirklich als Liste niedergeschrieben.[188] Diese Listen sind u. a. ein Ausdruck für ein hohes Maß an Ordnung und Übersichtlichkeit, die in der Welt der Luxusvillen herrscht und die man deshalb auch – in Anlehnung an Foucaults Beschreibung von Räumen als Heterotopien – als »Räume der Vollkommenheit«[189] bezeichnen könnte. In diesem Sinne kompensieren die SR-Schreibenden mit als Liste geordneten Räumen nicht nur den Mangel an ›gutem Leben‹, welchen sie (im Vergleich zu den Reicheren und meist auch Gebildeteren bzw. besser Ausgebildeten) in ihrer Lebenswelt wahrnehmen, sondern auch eine gewisse Ungeordnetheit, eine gewisse Unklarheit und Unübersichtlichkeit in ihrem Leben und Lebensumfeld. So sind häufig auch ihre Zukunftsvorstellungen unklar (sie wissen nicht, was sie später machen werden, ob sie einen Ausbildungsplatz, eine Arbeitsstelle bekommen etc.).

Das kompensatorische Ordnungsprinzip trifft aber nicht nur auf die Beschreibung der Räume der Luxusvillen zu, sondern auch auf das Leben, das sich in diesen Räumen abspielt und das seinen sehr geordneten Gang geht – und in gewisser Weise eine Art ›ideales Leben‹ darstellt. Im folgenden Beispiel aus »Von einem anderen Planeten« sind es wiederum zwei junge Frauen – die Tänzerin Cassy und die Polizistin Anna –, die gemeinsam in einer Villa leben und trotz (oder wegen?) ihres Reichtums einem streng geregelten Tages- und Wochenablauf folgen:

187 | SR-Nr. 45: Tanz im Vulkan. Zwei Ferienromane in einem. S. 20.

188 | So etwa im SR-Nr. 40: Glück im Unglück – oder am Angelhaken zum Gold, Klasse Sek 1.-3., Schulhaus Villa Re, Redlikon-Stäfa, Kanton Zürich, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Kati Dietlicher. In: SR-Doppelheft Nr. 39/40. S. 33-34.

189 | In »Von anderen Räumen« spricht Foucault im Zusammenhang von »kompensatorischen Heterotopien« von einem »anderen Raum, [...] der im Gegensatz zur wirren Unordnung unseres Raumes eine vollkommene Ordnung aufweist«. Michel Foucault (2005): Von anderen Räumen. In: Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Band IV: 1980-1988. S. 931-942. Hier: S. 941.

»Sie haben eine Köchin, Petra, die gleichzeitig Putzfrau ist, und einen Chauffeur, Karl. Um neun stehen sie auf und essen das Frühstück, das Petra vorbereitet hat. Um zehn Uhr machen sie Sport: tanzen, joggen und schwimmen im Pool. Am Nachmittag bringt Karl Anna zur Arbeit. Cassy gibt Tanzstunden für Kinder. Dann übt sie ihre eigenen Tanzschritte. Am Samstag gehen sie shoppen und abends in eine Disco/Bar. Am Sonntag hat Cassy immer einen Tanzauftritt.«[190]

Auch in diesen wohlgeordneten Aufzählungen sind jene Brüche erkennbar, die bereits in den als Stars konzipierten Figuren auszumachen waren, Brüche, in denen die alltäglichen Räume der Jugendlichen durchscheinen, wo ihre reale Lebenswelt sichtbar wird. So ist es beispielsweise in den männlich geprägten Luxusvillen besonders wichtig, dass neben Helikopterlandeplätzen, Luxusautos und eigenen Kinos die den Jugendlichen vertrauten Spielkonsolen direkt im Schlafzimmer angebracht sind – also in jenem Raum, welchen sie mit ihrem eigenen Zimmer (das ja immer auch ein Schlafzimmer ist) assoziieren. So schaffen sie im ihnen fremden Luxus etwas Vertrautes. Im bereits zitierten Beispiel aus »Troja lebt! Oder: Das neue Rüti« (vgl. Kapitel 6.3.3) beschreibt die Luxuskabine des Schiffes, mit dem Paris das untergehende Troja verlässt. Hier wird der eigene Lebensstil der SR-Schreibenden (inklusive Klischees, die hier durchaus auch ironisch in Szene gesetzt werden) mit ihrer Vorstellung von Luxusleben vermischt.[191]

Bei weiblich konnotierten Räumen lassen sich fast immer Elemente finden, die auf jene traditionellen und nach wie vor stark vorherrschenden Rollenmuster verweisen, die der Frau die Verantwortung für die Pflege der Räume zuweist. So etwa bei der Beschreibung des Klassenzimmers eines Luxusinternats: »Für unsere High Heels steht uns eine grosse Kommode zur Verfügung. Damit der Luxusparkettboden nicht von den Absätzen zerkratzt wird, ziehen wir nämlich Pantoffeln an. Man sieht jedoch, dass der Boden jeden Monat neu abgeschliffen und versiegelt wird.«[192]

Hier werden Schönheitsideale (High Heels) und Raumpflege (Schonen des Luxusparketts) auf überraschende Weise kombiniert, was ironisch wirkt, aber nicht so intendiert ist. Vielmehr bringen die weiblichen Jugendlichen hier ihre eigenen Erfahrungen mit schönen, teuren, luxuriösen Gegenständen zum Ausdruck, nämlich jene, dass man sorgfältig mit ihnen umgehen muss, damit sie nicht kaputtgehen, dass sie also entsprechend gepflegt und geschützt werden müssen – alles Zeichen dafür, dass diese kostbaren Dinge in ihrer Lebenswelt selten sind. Indem es den Jugendlichen gelingt, Elemente ihrer eigenen Lebenswelt in die beschriebenen Luxusvillen zu integrieren, öffnen sie

190 | SR-Nr. 41: Von einem anderen Planeten. S. 2.

191 | Vgl. SR-Nr. 13: Troja lebt! Oder: Das neue Rüti. S. 21.

192 | SR-Nr. 57: Das letzte Fest. S. 14.

diese nicht nur für sich, sie nehmen sie in gewisser Weise tatsächlich in Besitz. Sie füllen sie mit eigenen Bedeutungen, machen sich in diesen Orten der Vollkommenheit breit. Mit Hilfe eines idealen Ortes gestalten die jugendlichen SR-Schreibenden einen fiktionalen ›Zwischen-Ort‹, ganz vergleichbar jenem, von dem María do Mar Castro Varela in der Untersuchung zu »Utopien von Migrantinnen« spricht: einen Ort, an dem »Nicht-Zusammengehörendes zusammenkommt«[193].

6.6.3 Das In-Besitz-Nehmen von Schriftsprache

In Kapitel 2.2.1 wurde gezeigt, inwiefern SR-Schreibende, wenn sie im Rahmen des Schreibprozesses sich selbst als Handelnde im Bereich des Schreibens, des Handelns mit Sprache erleben, damit auch eine Realität schaffen, in der sie als Schreibende Agency besitzen. Dabei wurde festgestellt, dass das Schreiben im Rahmen des SR-Projekts für bildungsferne Jugendliche meist erst dann zu einer wirkungsvollen positiven Erfahrung wird, wenn sie merken, dass sie ihre eigenen Erfahrungen in ihrer umgangssprachlich geprägten Sprache in das Schreiben einbringen können. Wie groß die Kompetenz vieler SR-Schreibender ist, wenn es darum geht, Dialoge in einer verschriftlichten Form ihrer mündlichen Alltagssprache zu verfassen, die in der Schweiz meist eine Variante eines regionalen, häufig auch ethnolektal gefärbten Dialekts ist, ist in Kapitel 6.2.1. nachzulesen.

Daneben finden sich aber fast in allen SR-Texten Beispiele dafür, dass die mündliche Alltagssprache auch »als Korrektiv dieses Schriftmodells«[194] der Hegemonie eingesetzt wird. Damit ist gemeint, dass in die SR-Texte, die nicht in der als schriftliche Erzählsprache definierten und in der Schule als Normsprache unterrichteten sogenannten Standardsprache verfasst sind, Elemente der mündlichen Alltagssprache einfließen und auch als solche erkennbar bleiben. Diese Alltagssprache hat für die SR-Schreibenden auch eine emotionale Bedeutung, können sie sich doch in dieser Sprache besser ausdrücken, können also z. B. auch ihre Empfindungen präziser formulieren. In diesem Sinne hat die Mündlichkeit im standardsprachlichen Text die Funktion eines Korrektivs: Die als ›feindlich‹ empfundene Schriftsprache, die viele der SR-Schreibenden vor allem mit der Schule und damit mit gewissen Defiziten assoziieren, die ihnen dort attestiert werden, kann mit Hilfe der Elemente alltagssprachlicher Mündlichkeit in die eigene Lebenswelt transponiert werden. Auf diese Weise wird das Schreiben für Erzählungen zugänglich, die aus den Ressourcen lebensweltlicher Erfahrungen (auch lebensweltlicher Erfahrungen mit Medien) gespeist

193 | Castro Varela (2007): S. 222.

194 | Gronemann (2011): S. 107.

sind. Die Folge davon ist, dass sich die SR-Schreibenden die Schriftsprache für ihre Zwecke aneignen, dass sie sie regelrecht in Besitz nehmen.

Beim Lesen von SR-Texten fällt jedoch besonders ins Gewicht, dass zu dieser Form mündlicher Alltagssprache auch jenes Vokabular zu zählen ist, welches die Jugendlichen aus ihrem Medienalltag übernommen haben, ein Vokabular also, das auf das teils umfangreiche Medienwissen verweist, welches die Jugendlichen mitbringen. Mit anderen Worten: Die Alltagssprache der Jugendlichen ist häufig stark intermedial geprägt.

In Kapitel 2.3.3 war davon die Rede, dass die jugendlichen SR-Schreibenden im Akt des Schreibens, welcher eine Art »Reflexion lebensweltlicher Erfahrung« bedeutet, mit Hilfe von Versatzstücken aus der Populärkultur neue Bedeutungszusammenhänge schaffen, und zwar solche, die innerhalb der literarischen Produktion einzigartig sind. Davon konnte man sich im gesamten Kapitel 6, in welchem die SR-Texte möglichst umfassend und doch nach klaren Kriterien präsentiert und analysiert wurden, anhand der Textbeispiele überzeugen. Die Auswahl erfolgte nach Kriterien, welche die Vielfalt der Bedeutungszusammenhänge zeigen sollten, mit denen die SR-Schreibenden ihr intermediales Erzählen in Szene setzen. Gleichzeitig habe ich immer wieder darauf hingewiesen, dass diese thematisch geordneten Formen intermedialen Erzählens selten isoliert auftreten, dass also in vielen SR-Texten jede Menge dieser als *style* bezeichneten Formen zu finden sind, zu denen ich auch die mündliche Alltagssprache in ihrer dialektalen bzw. ethnolektalen Ausprägung gezählt habe.

Abschließend soll ein längerer Textausschnitt zeigen, in welcher Dichte diese *Style*-Mischung in SR-Texten auftreten kann und wie die SR-Schreibenden damit eine Fülle von Bedeutungszusammenhängen eröffnen, für deren komplette Decodierung umfangreiche Insiderkenntnisse vonnöten wären.[195] Zudem wird in diesem Ausschnitt sichtbar, in welcher Weise die jugendlichen SR-Schreibenden die Schriftsprache alltagssprachlich wie intermedial aufladen und für ihre Bedürfnisse nutzbar machen: wie sie sie – manchmal geradezu gewaltsam – tatsächlich in Besitz nehmen. Dabei ist es sicher kein Zufall, dass die größte Dichte an intermedialen Verweisen in Texten auftritt, die deutlich männlich codiert sind, also auf mediale Elemente verweisen, die in der Lebenswelt vieler männlicher Jugendlicher viel Platz einnehmen. Ich werte dies als Zeichen dafür, dass die Fallhöhe zwischen der intermedial aufgeladenen Alltagssprache männlicher Jugendlicher, in der aggressive Machtsymbolik und technisch dominiertes Medienwissen (dazu zähle ich neben Wissen über Ac-

195 | Diese Dichte an intermedialen Bezügen wird vor allem von (männlichen) Jugendlichen bevorzugt, die wenig Bildungswissen mitbringen und für die es entsprechend eine besondere Befriedigung zu sein scheint, ihr umfangreiches Medienwissen in den Schreibprozess einzubringen.

tionkino oder Ego-Shooter auch Wissen über Waffen, schnelle Autos etc.) aufeinandertreffen, und einer als in Bildungszusammenhängen (Schule, legitime Kultur) akzeptierten Form des Sprechens und Schreibens besonders groß ist. Entsprechend nutzen manche männliche SR-Schreibende die Möglichkeit, ihr im Bildungszusammenhang als ›unnötig‹ eingestuftes Wissen (Stichwort: »Kulturschutt«), ihre als ›schlecht‹, ja, sogar als ›primitiv‹ eingestufte Sprache fast exzessiv ins Schreiben eines SR-Textes einzubringen.

»*Geschichte von Slumdog-Shputim*

Shputim konnte nicht fliegen, er konnte nicht tauchen, sondern rennen und er redete dauernd über Auspuffanlagen, die über 5000 Franken wert sind. Seine Freundin war Megan Fox, die superheisse Fegerin, die auf Kanacken steht. Shputim Slumdog hatte einen BMW m6 und einen Audi RS4. Und seine Bodyguards waren alles Frauen. Slumdog lebte in Albanien, sein wahrer Name war Shputim der Dritte von Skendeberg. Sein Bruder Shputim der Vierte spielte bei Real Madrid und wurde bei Germanys Next Topmodel by Heidi Klum sechs Mal als Top Model gewählt. Shputim der Dritte besass eine Schule, die er explodieren lassen wollte.

Aber da kam seine Mutter aus Albanien und Shputims Leben veränderte sich. Er durfte nur noch bis neun Uhr wach bleiben. Er durfte nicht mehr mit Frauen schlafen. Er durfte kein Fernsehen schauen, musste auf Diät gehen, Teakwondo lernen und voll auf Ninja machen. *(Ein Ninja ist ein Partisanenkämpfer des vorindustriellen Japans und ist wie ein Samurai eine der bekanntesten Gestalten des alten Japans.)* Er musste in ein Qifteli-Kurs gehen (Qifteli ist ein Instrument der Musik aus Kosovo und Albanien), seinen BMW m6 und Audi RS4 verkaufen, seine Villa ebenso. Er musste wieder zur Schule gehen und vor allem musste er wieder bei seiner Mutter schlafen. Diese schlug ihn jeden Tag 20 Minuten, was in der 20Minuten-Zeitung erschien. Nach all dem machte Shputims Frau mit ihm Schluss.

Eines Tages schliesslich lernten die Freunde Shputim in der Stadt kennen und er lud sie in sein 10 Quadratmeter grosses Zimmer ein. Er bot ihnen çaj – auf Deutsch Tee – an, aber nur ein paar Muslime sagten Ja. Da kam Shputims Mutter und schlug ihn mit ihrer Papuce – Papuce ist das serbische Wort für Pantoffel – weil er die Klasse zu sich eingeladen hatte. Glücklicherweise liess sie schliesslich alle gehen, aber die Freunde gingen nie mehr zur Schule, weil Shputims Mutter es ihnen verbot.

Shputims Leben ging immer mehr so Scheisse wegen seiner Mutter. Bis diese starb. Da wurde Shputim wieder ein Player und bekam alle seine Frauen wieder, die so geblieben waren, wie er sie verlassen hatte. Aber eine Freundin hatte Shputim immer noch nicht, bis zum heutigen Tag.

Warum aber taucht Shputim auf der Party der B1c auf? Als die Freunde feiern, aber nicht wissen, wo das Monster ist, ruft Andri einen Spezialisten an: Shputim! Dieser will bei sich zuhause grade kiffen, als sein Telefon klingelt.

Shputim: Hier ist Shputim und du rasierst meine Eier, was gibt's?
Andri: Wir brauchen deine Hilfe.
Shputim: Kein Problem, ich komme.

Kurz darauf taucht Shputim auf der Party auf und zerstört zuerst mal die Tür.
Shputim: Was gibt's?
Andri: Ein unbekanntes Monster jagt uns.
So beginnt Shputim auf der ganzen Welt zu suchen. In Amerika, Europa, Asien, Arktis und Antarktis, sogar auf dem Mond, er findet aber nichts und geht zurück zur Party.
Shputim: Hey Leute, euer Monster ist ein Tarnmeister, ein Monsterchamäleon, aber ich gebe nicht auf.

Da erblickt Shputim im Partyraum ein 8 Meter langes Sofa. Er weiss, dass die Freunde wenig Geld haben, ein solches Sofa könnten sie sich also nie leisten. Er begreift, dass das Sofa das getarnte Monster sein muss. Shputim zückt seine Laserkanone, die er für 500.000 Franken gekauft hat und schiesst. Aber er trifft daneben und das Monster verschwindet, und auch das ganze Sofa. In dem Augenblick taucht eine schöne Frau auf der Party auf.

Zuerst ist Shputim sicher, dass sie das getarnte Monster sein muss. Er stellt sich vor, wie er die Schönheit auf die Dachterrasse lockt, ihr dort mit seinem Bazooka einen Headshot verpasst, so dass ihr Kopf wegspickt und er damit Freestyle Soccer spielen kann. Aber das stellt er sich nur vor. In Tat und Wahrheit kann Shputim nicht mehr aufhören, die Frau anzuschauen, er kann den Blick nicht von ihr wenden, so verknallt hat er sich sofort. Das ist erstaunlich. Denn die Frau heisst Isabella und ist eigentlich ein böses, russisches Mädchen.«[196]

6.7 Skandalöser *Style* – SR-Texte als Provokation im Umfeld Schule

Wenn jugendliche SR-Schreibende die Schriftsprache alltagssprachlich und intermedial aufladen und auf diese Weise in Besitz nehmen, kann dies auch Irritation hervorrufen – man darf nicht vergessen, dass das Schreiben von SR-Texten im Rahmen des Schulunterrichts, also im Klassenzimmer, stattfindet. Entsprechend sind nicht alle Regeln, die für die Institution Schule im Hinblick

196 | SR-Nr. 81: Monsterwarfare 4. S. 96-97. Der erste Absatz wurde auch in Kapitel 3.2 wiedergegeben.

auf normative Schriftsprache, aber auch im Hinblick auf politische Korrektheit dieser Sprache bindend sind, außer Kraft gesetzt – auch wenn die Schreibcoaches versuchen, gewisse sprachliche Regeln für die Zeit des Schreibens des SR-Textes außer Kraft zu setzen. So sind im Rahmen des Schreibprozesses weder Orthographie noch Grammatik von Bedeutung; vielmehr erwarten die Schriftsteller/-innen in ihrer Rolle als Schreibcoaches, dass die Jugendliche eigene Ideen für eine Geschichte und einen eigenen *style* entwickeln. Die Schreibcoaches versuchen also, einen Raum zu schaffen, in dem in sprachlicher und erzählerischer Hinsicht fast alles erlaubt ist – ganz so, wie sie das auch für sich und ihr eigenes literarisches Schreiben in Anspruch nehmen. Die alltagssprachliche und intermedial aufgeladene Sprache der Jugendlichen empfinden viele Schreibcoaches als neu und innovativ. Sie spüren die Kraft, die in dieser in gewisser Weise als ›authentisch‹ empfundenen Erzählsprache steckt.

In der Literatur ist die Abweichung von der Norm in gewisser Weise Programm. Im Umfeld der Schule, aber auch für viele Leser/-innen konventionell erzählter Literatur gilt das nur bedingt in gleichem Maße. Und so kann es im Laufe der Projektphase eines SR-Projekts durchaus zu Konflikten zwischen Schreibcoach und Lehrperson kommen. Solche Konflikte sind Teil vieler Projekte und werden in der Regel im Austausch zwischen Schreibcoach und Lehrperson ›vor Ort‹, also im Klassenzimmer oder im Lehrerzimmer, nach der Schreibarbeit besprochen und beigelegt. Da die Texte am Ende gedruckt werden und die Schüler/-innen ihre eigenen Texte in einer öffentlichen Lesung außerhalb der Schule vorstellen, können sich diese Konflikte allerdings über das Gelände und den direkten Einflussbereich der jeweiligen Schule und der jeweiligen Lehrpersonen hinaus ausweiten. Sprache kann provozieren, zumal wenn es sich um eine literarische Form von Jugendsprache handelt, die schriftlich festgehalten wird. Man darf auch nicht vergessen, dass SR-Texte im Rahmen eines kollektiven Schreibprozesses entstehen, in dem Gruppendynamiken innerhalb der Schulklasse wirksam werden, die die gemeinsame Geschichte und die Sprache, in der sie erzählt wird, in verschiedene Richtungen vorantreiben kann.

In Kapitel 4.2.1 habe ich darauf hingewiesen, dass speziell im Falle von Gewaltdarstellungen oder Darstellungen sexueller Handlungen, wie sie die Jugendlichen aus medialen Erzählwelten kennen, Missverständnisse in der Interpretation der Texte entstehen können. Wenn die jugendlichen SR-Schreibenden beim Schreiben und Rezipieren ihr intermediales Repertoire nutzen, gehen sie von einer medialen ›Wirklichkeit‹ aus (etwa von der ›Wirklichkeit‹ einer Spielkonsole, eines Animations- oder Horrorfilms). Das heißt, sie haben eine hohe Kompetenz in der Realitäts-Fiktions-Unterscheidung, welche u.a. auch beim Konsum von Medieninhalten wirksam ist. Ihr umfassendes Medienwissen können sie im Rahmen eines SR-Projekts also auch dahingehend nutzen, dass sie beim Schreiben Mittel einsetzen – wie etwa Formen von Gewaltinszenierungen oder sexuelle Handlungen –, die sie explizit als ›medial inszenierte‹ Gewalt

bzw. Sexualität verstehen. Für viele Eltern und Lehrpersonen, die die medialen Wirklichkeiten der als Vorbilder dienenden Medieninhalte nicht kennen, ist es aber ganz offensichtlich schwierig, diese Realitäts-Fiktions-Unterscheidung zu vollziehen. Sie empfinden entsprechende Szenen als bedrohlich und verstehen in einem solchen Fall auch nicht, dass intermediale Elemente von den SR-Schreibenden häufig vor allem zum Zweck der Komik eingesetzt werden. Diese Komikelemente sind in der Regel dem Medium, das als Vorbild dient, bereits eingeschrieben – etwa bei Animationsfilmen bzw. Animationsserien wie »South Park«, bei den von Jugendlichen genutzten Computerspielen oder dem gesamten Actionfilmgenre. Gerade diese Elemente können prägend sein für den *style* vieler SR-Texte.

Dieser *style* eines Schulhausromans, das Spiel mit intermedialen Elementen, kann, wie das abschließende Beispiel zeigen soll, sogar zu einem öffentlichen Skandal führen: Der fragliche SR-Text erzeugte Aufruhr, angefangen bei den Eltern über die Schulleitung bis hin zur Bildungsdirektorin des betreffenden Kantons. Und wenn der ›Fall‹ am Ende doch nicht in der noch breiteren Öffentlichkeit diskutiert wurde, dann ist das allein dem Umstand zu verdanken, dass die als Schreibcoach fungierende Schriftstellerin gemeinsam mit den SR-Schreibenden eine zensierte Version des Textes erarbeitet hat. Schließlich ist noch vorauszuschicken, dass sich dieser Fall nicht im Rahmen eines SR-Projektes in der deutschsprachigen Schweiz ereignete, sondern in der französischen Schweiz als Roman-d'école-Projekt.

Der RdE-Text, den die Schriftstellerin Claire Genoux mit der Klasse 8VSO aus Poliez-Pittet im Kanton Waadt verfasst hat und der zu Beginn der Vorkommnisse bereits in Form eines gemeinsam mit dem RdE-Text einer weiteren Klasse aus demselben Kanton gedruckten Doppelheftes vorlag, trug den durchaus provokativen Titel »Abuse¨Land«, eine Wortkreation, die sich aus dem französische Verb *abuser* und dem englischen *land* zusammensetzt (und verbunden mit einem Trema). Zunächst kann *abuser* ganz einfach »übertreiben« heißen, allerdings bedeutet es in der Form von *abuser de qn* »jemanden sexuell missbrauchen«. Der Titel ist also bereits mit mehreren Bedeutungen aufgeladen. Auch das englische *land* sprengt den kulturellen Kontext des Französischen und verweist vielleicht auf Einrichtungen wie Disneyland als Symbol hemmungsloser Unterhaltung. Der Text selber weist einen ausgeprägten intermedialen *style* auf. Schon das Figurenarsenal ist wenig einheitlich. Das beginnt bei einem amerikanischen Präsidenten mit Namen »Paul Du Cuir«, dessen erster Berater im Weißen Haus ein Kaktus ist (»Joe le Cactus«). Der Präsident hat einen Feind: »le terrible Boris«, der geradezu eine Tötungsmaschine ist. In der Geschichte kommt außerdem die Sängerin »Rénifer Lopez« vor (der Name der Sängerin Jennifer Lopez kombiniert mit dem Verb *renifler*, was so viel wie »schnüffeln« bedeutet), die ihrerseits mit »la Mouffette« liiert ist – *une mouffette* ist ein Stinktier. Als Rénifer den Präsidenten zu sich einlädt, kommt

es zu einem regelrechten Showdown, bei dem ein ganzes Waffenarsenal zum Einsatz kommt und die Körperteile einzeln durch die Luft fliegen. Und in die zwei Versionen des Schlusses – einmal mit einem explodierenden Tanklastwagen, einmal mit dem Abwurf einer Atombombe – greift auch noch ein Militär mit seinem Hund »Rodger« ein.

Das gedruckte Doppelheft, das daneben den Titel »Entre ados« (»Unter Jugendlichen«) enthält, bekamen die Schüler/-innen der beteiligten Klassen nach Beendigung beider RdE-Projekte, aber noch vor der öffentlichen Lesung auf der Bühne der *Manufacture* (das ist die Hochschule für Theater der *Suisse Romande*) ausgehändigt, und sie nahmen ihr Werk mit nach Hause. Dort stießen nun einige Eltern der RdE-Schreibenden von Corsier-sur-Vevey, die »Entre Ados« verfasst haben, auf »Abuse¨Land« – und waren offensichtlich schockiert. Sie wandten sich an den Schulleiter von Corsier-sur-Vevey.

Die Folgen davon wurden beim letzten gemeinsamen Termin, den der Schreibcoach Claire Genoux mit ›seiner‹ Klasse in Poliez-Pittez durchführte und der eigentlich der Vorbereitung der Lesung dienen sollte, augenscheinlich. Claire Genoux hat einen projektinternen Bericht darüber verfasst, aus dem ich nun – von ihr autorisiert – zitiere. Der Text beginnt damit, dass die Stunde unterbrochen wurde, da die Schriftstellerin ans Telefon zitiert wurde, wo eine Person namens X. (die Namen im Text sind durch Buchstaben ersetzt) nach ihr verlangte:

»Un certain X veut me parler.
– Allô, X.
Je ne sais plus comment il commence, ce qu'il raconte exactement. Je ne sais pas non plus qui il est. J'entends seulement qu'il y a une histoire avec deux directeurs (lui, X., est-il directeur? Directeur de quoi? D'où m'appelle-t-il ? Pourquoi n'est-il pas ici ?) Il parle d'une élève de la classe de Vevey, d'une infirmière; j'entends: ›boycotter la lecture‹, ›retirer les textes d'Internet‹, ›retirer toutes les brochures‹, ›la presse est au courant‹, ›gros titres dans les journaux demain‹, ›scandale dans l'école vaudoise‹.
Je suis sonnée.
J'entends encore : ›on va avertir Y. ‹ (il est chef de service, je connais son nom). J'entends même: ›on va avertir Z.‹ (ministre de l'éducation).«

In der möglichst wörtlichen Übersetzung:

»Ein gewisser X. will mich sprechen.
– Hallo, X.
Ich weiß nicht mehr, wie er das Gespräch begonnen hat, was er genau gesagt hat. Ich weiß auch nicht, wer genau er ist. Ich höre nur, dass es ein Problem mit den beiden Direktoren gibt (ist er, X., einer der Direktoren? Direktor wovon? Woher ruft er mich an? Warum kommt er nicht selber hierher?). Er spricht von einer Schülerin der Klasse in

Vevey, von einer Krankenschwester; ich verstehe: ›die Lesung boykottieren‹, ›die Texte von der Internetseite entfernen‹, ›alle Hefte zurückrufen‹, ›die Presse ist auf dem Laufenden‹, ›dicke Schlagzeilen in den Zeitungen von morgen‹, ›Skandal in der Waadtländer Schule‹.
Ich bin erschlagen.
Ich höre noch: ›Man wird Y. in Kenntnis setzen‹ (er ist Chefbeamter, ich kenne seinen Namen). Ich höre auch: ›Man wird Z. in Kenntnis setzen‹ (die Erziehungsministerin).«

Die Situation drohte zu eskalieren. Während Claire Genoux begann, mit der Klasse den Text zu überarbeiten – wie dies von X. verlangt wurde –, übernahm die Projektleitung Schulhausroman/Roman d'école in der Person von Richard Reich die Kommunikation mit X., später auch mit Y., der inzwischen informiert worden war. Richard Reich erklärte X., dass die komplexe Situation entstanden sei, da es sich bei RdE um ein Kunstprojekt handle. Er erläuterte die Position der Schriftsteller/-innen innerhalb des Projekts, die nicht die Funktion von Lehrpersonen hätten und die das Schreiben der Schüler/-innen entsprechend nach künstlerischen Kriterien beurteilten. Und er erklärte sich als Repräsentant der Projektleitung bereit, die Regeln der Institution Schule in einem gewissen Rahmen zu akzeptieren, sprich: Der ursprüngliche Text wurde vom Internet entfernt, die Hefte wurden zurückgezogen, der Text wurde von den Jugendlichen gemeinsam mit Schreibcoach Claire Genoux überarbeitet, und sobald X. die neue Textversion akzeptiert hatte, wurden die Hefte neu gedruckt.

Worum es bei der Überarbeitung in erster Linie ging, ist in Claire Genoux' Bericht nachzulesen:

»Le contact avec les élèves me fait du bien. Ils sont très réceptifs, sentent les choses. Nous relisons l'histoire et nous nous arrêtons sur les passages qui posent des problèmes. Le premier concerne une scène sexuelle entre Rénifer et la Mouffette. Il s'agit de la supprimer. L'élève qui s'est proposé de la lire lors de la manifestation publique, s'insurge : ›quoi? la supprimer? mais j'aurais plus rien à lire! Et c'est le centre de notre histoire ici!‹
[...]
On coupe le texte. On cherche d'autres solutions. Cela donne lieu à un déploiement de créativité décuplé et à des métaphores saisissantes qui rendent le texte encore plus fort. Les contraintes font exploser l'imagination!
[...]
Nous finissons par relire le nouveau texte en entier [...]. Ils ont fait un travail remarquable [...].
De retour chez moi, je corrige le texte, je l'envoie à X., à Richard, à Antoine. C'est fini. Le lendemain matin, X. donnera son feu vert pour la lecture.«

In der Übersetzung:

»Der Kontakt mit den SchülerInnen tut mir gut. Sie sind extrem aufmerksam, spüren die Dringlichkeit. Wir lesen die Geschichte noch einmal und stoppen an den Passagen, die die Probleme verursacht haben. Die erste Passage betrifft eine Sexszene zwischen Rénifer und der Mouffette [dem Stinktier – G. W.]. Es geht darum, diese zu streichen. Der Schüler, der sich bereit erklärt hatte, diese Szene an der öffentlichen Präsentation zu lesen, wehrt sich: ›Was? Sie streichen? Aber dann habe ich ja nichts mehr zu lesen! Und es ist doch die zentrale Szene unserer Geschichte!‹
[…]
Wir kürzen den Text. Wir suchen nach anderen Lösungen. Die Situation verzehnfacht die Konzentration und Kreativität und fördert eindrückliche Metaphern zutage, die den Text noch stärker machen. Der äußere Zwang lässt die Imagination explodieren.
[…]
Am Ende lesen wir den neuen Text noch einmal komplett […]. Sie haben wirklich eine bemerkenswerte Arbeit geleistet […].
[…]
Zurück bei mir zuhause korrigiere ich die Texte, ich schicke sie an X., an Richard, an Antoine [das ist der Lehrer – G. W.]. Es ist geschafft. Am nächsten Morgen wird X. grünes Licht geben für die öffentliche Lesung.«

Eine wichtige Änderung im Text betrifft den Titel der Geschichten, die nun nicht mehr »Abuse¨Land«, sondern »Imagination Land« heißt. Die Hauptprovokation ist beseitigt. Die Änderungen im Text betreffen neben der Sexszene, die wohl von verschiedenen Comics, TV-Serien (wie »South Park«, worauf die RdE-Schreibenden sich hier explizit bezogen haben, wie sie bei der Lesung bemerkten), Computerspielen etc. inspiriert war, vor allem Gewaltszenen, die ebenfalls starke intermediale Bezüge aufwiesen: etwa Szenen, in welchen Körperteile durch die Gegend flogen. Die Grundgeschichte aber blieb bestehen. Es wurde also ein Konsens gefunden zwischen künstlerischer Freiheit (in diesem Fall einer sehr intensiven intermedialen Erzählweise), den erzieherischen Grundsätzen der Institution Schule und den Sorgen gewisser Eltern, die die Darstellung von Gewalt und Sexualität im entsprechenden RdE-Text als Bedrohung empfanden.

Der Ursprung des Konflikts aber liegt eben in der intermedialen Erzählweise. Die Jugendlichen haben ihr Wissen über medial inszenierte Gewalt, die sie im Rahmen jener Medienwirklichkeit interpretierten, in der sie sie kennenlernten, beim Schreiben genutzt. Im Text werden diese Szenen im Sinne der Unterhaltung auch als Komikelemente eingesetzt. Schulbehörde und Eltern (und wohl auch gewisse Mitschüler/-innen) jedoch konnten die Komik im Zusammenhang von expliziten Sexszenen oder Gewaltdarstellungen nicht wahrnehmen – sie lasen den Text losgelöst von seinen intermedialen Bezügen. Beim Skandal handelte es sich einerseits also um ein Missverständnis, andererseits aber auch um einen Ausdruck verschiedener Kulturauffassungen: einerseits ei-

nes Verständnisses von Kultur, das sich an einem legitimen Kulturbegriff orientiert und das von den SR/RdE-Schreibenden ›gute‹ Texte in einem ›guten‹ Stil mit einer Handlung verlangt, die ein positives Menschenbild zeichnet; und andererseits einer Lesart von Kultur, die sich an Populärkultur orientiert und die mit intermedialen Elementen jener medialen Inhalte spielt, die von Jugendlichen heute konsumiert werden.

Nur in einer solch kontroversen Situation kann der *style* eines SR/RdE-Textes dermaßen provozieren. Dank ihrer – höchstens halb beabsichtigten – Provokation konnten die RdE-Schreibenden am eigenen Leib erfahren, wie machtvoll Sprache sein kann, und sie konnten die Erfahrung machen, dass sie mit ihrem Text, mit ihrer Sprache tatsächlich Agency besitzen. Doch auch die Schriftstellerin Claire Genoux verband mit der oben beschriebenen Erfahrung in der Rolle des Schreibcoachs ein Gefühl des *empowerment*: »Je pense immédiatement à Chessex [den Schweizer Schriftsteller Jacques Chessex – G. W.]. Il en a créé tant de scandales. Ça me soulage de penser ça, je pense aussi que, très mystérieusement, j'ai son soutien.« Übersetzt: »Ich denke sofort an Chessex [den Schweizer Schriftsteller Jacques Chessex – G. W.]. Er hat so viele Skandale ausgelöst. Es beruhigt mich, daran zu denken, ich denke auch, dass ich in dieser Sache auf mysteriöse Weise seine Unterstützung habe.«

Schlussbetrachtung: Schreiben im 21. Jahrhundert

Die Bedeutung des Schreibens hat sich im 21. Jahrhundert stark verändert. Und doch ist die Basis immer noch dieselbe. Als einzige Kulturtechnik ist die Schrift, ist das Schreiben nicht allein der Kunst vorbehalten (wie etwa das Malen oder das Musizieren), sondern bildet die Basis unseres Bildungsverständnisses: Es steht am Beginn dessen, was man Bildung nennt. Nur wer Lesen und Schreiben beherrscht, kann von dieser Basis aus die Bildungskarriereleiter erklimmen. Allerdings ist der Anspruch, der heute ans Schreiben und Lesen gestellt wird, nicht mehr derselbe wie im 19. Jahrhundert, als im Rahmen der ersten großen Bildungsoffensive die Alphabetisierung vorangetrieben wurde. In der Schweiz (wie in den meisten Ländern Europas) ist heute der Zugang zur Schriftkultur, also das Erlernen der Kulturtechniken des Schreibens und Lesens, für alle gegeben. Und doch geht die vielbeschworene Schere zwischen jener Bevölkerungsgruppe, die Zugang zu höherer Bildung besitzt, und jener, die als bildungsfern gilt, weit auseinander. Die Gruppe der bildungsfernen Jugendlichen gerät dabei regelmäßig in die Schlagzeilen, sei es im Zusammenhang mit delinquentem Verhalten oder mit mangelnden Schulleistungen.

Seit den 90er Jahren hat die als elektronische Revolution bezeichnete Digitalisierung vieler Bereiche des täglichen Lebens auch das Schreib- und Leseverhalten verändert. Waren in den 80er Jahren Handschrift und elektrische Schreibmaschine noch in fast allen Arbeitsbereichen dominant, so sind handschriftliche Aufzeichnungen heute fast völlig verschwunden; das gilt auch für den privaten Bereich. Diese Entwicklung blieb natürlich nicht ohne Einfluss auf jene wirtschaftlichen und kulturellen Sektoren, die mit Produkten des Schreibens zu tun haben: Druckereien, Zeitungen, Verlage. Zwar werden von Jahr zu Jahr weltweit mehr Bücher auf den Markt gebracht, doch die Vormachtstellung des Buches als dem Inbegriff von Gelehrsamkeit und Bildung ist gebrochen, seine Bedeutung sinkt ständig weiter. Davon ist auch die legitime Literatur (als Teil legitimer Kultur nach Bourdieu) betroffen, deren Karriere unlösbar mit dem Medium des Buches verknüpft ist. Darum ist es nicht weiter erstaun-

lich, dass seit der Phase der Postmoderne (die noch in prädigitaler Zeit einsetzte) keine avantgardistischen Ansätze in der Literatur mehr festzustellen sind.

Der amerikanische Kulturhistoriker Norman M. Klein führt dies vor allem auf die veränderte Rolle zurück, welche dem Leser/der Leserin heute zukommt: »In media (games, interfaces, electronics at home and outside – cell phones), the role of the reader has altered noticeably during this decade. So many new platforms have become comfortable to the public: blogs, wikis, my-spacing, you-tubing, i-pods, and recently, i-phones.«[1]

Diese neuen Rollen, die wir als Leser/-in erfüllen, die neuen Möglichkeiten, die sich daraus ergeben, schwächen die Bedeutung der am ›alten‹ Medium Buch orientierten Literatur als kulturellem Leitmedium. Ein Literaturbegriff, der auf eine mehr als 200-jährige Tradition zurückblicken kann, lässt sich nicht einfach in die Welt der elektronischen Medien übertragen. Und so hat sich auch dieser Literaturbegriff, wie Norman M. Klein feststellt, schon verändert: »After two corrosive generations of digital media altering our lives at home, codes even for what a story contains have noticeably shifted.«[2]

Heutige Kinder und Jugendliche sind bereits in die ›digitale Gesellschaft‹ hineingeboren worden. Sie wachsen mit Internet und Smartphone auf; unter den Medien, die sie regelmäßig nutzen, spielt das Buch zunehmend eine marginale Rolle. Die neuen Medien stehen auch für einen Prozess der Globalisierung, der zum Alltag der Kinder- und Jugendlichen gehört. Diese Welt global genutzter Medien schlägt sich folgerichtig in der Jugendsprache nieder. Die Digital Natives von heute nehmen die vielen sprachlichen Inputs, die sie durch ihren Medienkonsum erhalten, und integrieren sie in ihre Alltagssprache. Diese Inputs stammen aus Filmen, Computerspielen, TV-Serien, Social Media, Youtube oder sonst aus dem Internet. Das hat zur Folge, dass die Jugendsprache heute so innovativ ist wie vermutlich nie zuvor. Ständig werden neue Inputs verarbeitet, neue Wörter und Ausdrücke kreiert, von denen viele auch bald wieder verschwinden. Das Englische spielt dabei eine wichtige Rolle, aber auch Material aus den jeweiligen Muttersprachen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird produktiv in die Alltagssprache integriert. Schon Dreißigjährige haben heute zum Teil Mühe, einem Dialog zweier Jugendlicher auf der Straße zu folgen, wenn dieser mit solch vielfältigem Material aufgeladen ist.

Was vielen als Sprachverfall erscheint, hat, wie angesprochen, auch einen stark innovativen Charakter. Die Jugendlichen sprechen und kommunizieren nicht nur ununterbrochen, sie setzen das Sprachmaterial dabei auch spielerisch in neue Zusammenhänge. Während Kinder und Jugendliche aus einem bil-

---

1 | Norman M. Klein (2009): Spaces Between: Traveling through Bleeds, Apertures, and Wormholes inside the Database Novel. In: Pat Harrigan; Noah Wardrip-Fruin (Hg.): ThirdPerson. Authoring and Exploring Vast Narratives. S. 137-152. Hier: S. 137.

2 | Klein (2009): S. 137.

dungsfernen Umfeld von der Sprach- und Schriftkultur der legitimen Literatur praktisch völlig ausgeschlossen sind, stehen sie mitten in diesem innovativen Prozess rund um die Alltagssprache. Gerade die nach schulischen Normen gemessen sprachlich schwächsten männlichen Jugendlichen erweisen sich häufig als die Trendsetter in diesem Bereich der Alltagssprache. Es sei nur daran erinnert, dass in der Schweiz auch Jugendliche, die aus einem bildungsnahen Umfeld stammen, in ihrer Alltagssprache Ausdrücke aus dem sogenannten Jugo-Slang übernommen haben (vgl. Kapitel 1.1.1).

Im Rahmen des SR-Projektes hat sich gezeigt, dass Jugendliche aus einem bildungsfernen Umfeld beim Schreiben eines Schulhausromans diese sprachlichen Ressourcen ihrer Alltagssprache, aber auch darüber hinaus gehendes Medienwissen direkt ins Schreiben einfließen lassen – aus dem einfachen Grund, weil ihnen keine anderen Ressourcen zur Verfügung stehen. Gleichaltrige Gymnasiastinnen/Gymnasiasten können dagegen beim Schreiben von fiktionalen Texten bereits auf eine elaborierte Bildungssprache und ein breites Bildungswissen zurückgreifen, das zwar in Bildungskreisen ein höheres Ansehen genießt, aber gleichzeitig deutlich weniger innovativ ist.

Die globalisierte digitalisierte Medienwelt steht – im Gegensatz zu den institutionalisierten Bereichen der legitimen Kultur – auch bildungsfernen Jugendlichen offen. Sie nutzen diese Medien und bedienen sich des dort zur Verfügung gestellten Materials auf kreative Weise. Diese innovative Rolle können die Jugendlichen deshalb einnehmen, weil die Bildungselite weiterhin dem alten Modell der Hochkultur verbunden ist und mit allen Mitteln dafür kämpft, diese Tradition zu erhalten. Die Populärkultur der elektronischen Medien wird in der Hochkultur nach wie vor mehrheitlich im postmodernen Sinne als ›fremdes Material‹ genutzt, das die Vorlage, eben diese populären Medien, in einen bedeutungsvollen Zusammenhang mit der legitimen Kulturtradition stellt.

Setzt man diese Kulturtradition einmal gedanklich außer Kraft, dann wird deutlich, dass der *style*, den die SR-Schreibenden in vielen SR-Texten entwickelt haben, in seiner Unmittelbarkeit tatsächlich etwas Neues und Unvergleichliches aufweisen kann, wie es in der (deutschsprachigen) Literatur so noch nicht vorkommt. Am ehesten vergleichbar ist diese Unmittelbarkeit des Schreibens wohl mit der Migrantenliteratur und mit gewissen Teilen der postkolonialen afrikanischen Literatur (vgl. Kapitel 4.3), in denen ebenfalls ein Erzählen aus einem traditionslosen Raum des Jetzt versucht wird.

»As I often say, half joking, the Enlightenment (1750-1960) has finally ended – quietly, under the radar, like lost mail«[3], sagt Norman M. Klein. Er spricht davon, wie »home entertainment« das ersetzt hat, was er als »urban culture« bezeichnet, nämlich Buchhandlungen und Theater. Diese Liste könnte man noch ergänzen. Klein sieht den entscheidenden Wandel in der Art und Weise,

3 | Klein (2009): S. 137.

wie heute Raum wahrgenommen wird: »[O]ur sense of space within narratives (games, films, hypertext literature) has morphed. We literally morphe many spaces into one – time into space«.[4]

In dieser neuen Kulturwelt haben bildungsferne Jugendliche einen privilegierten Platz. Es ist eine Welt, die ihnen offensteht, die sie kreativ nutzen. Entsprechend groß ist auch das Wissen, das sie aus dieser Welt mitbringen. Der Korpus der Schulhausromane zeigt eindrücklich, wie die jugendlichen SR-Schreibenden dieses Wissen gemeinsam mit den Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt in das gemeinsame Schreiben einbringen. Nach einer Definition von Stefan Matuschek schaffen sie damit eindeutig Literatur: »Die Literatur zeigt die Welt nicht, wie sie ist, sondern wie sie Menschen vorkommt. Anders gesagt: Die Literatur zeigt nicht Welten, sondern Lebenswelten.«[5]

Und damit bin ich bei den Möglichkeiten, wie die Ergebnisse dieser Arbeit künftig genutzt werden könnten, wie sie sogar Basis für konkretes Handeln sein könnten. Da steht zunächst einmal die Erkenntnis, dass die alltagssprachlichen Ressourcen sowie das umfangreiche Medienwissen bildungsferner Kinder und Jugendlicher für literarisches Schreiben – oder für Schreiben überhaupt – urbar gemacht werden kann, um die im Bildungszusammenhang so grundlegenden Kulturtechniken des Schreibens und Lesens – aber auch des Sprechens – in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu verorten. Oder, um es in den Worten des Linguisten Utz Maas zu sagen: »Erfolgreiches Lernen eignet Schriftkultur als Teil des Selbst an.«[6] So wäre es wünschenswert, dass diese Erkenntnis insofern Auswirkungen auf den pädagogischen Alltag hätte, als etwa sprachliche Förderkonzepte, die rein auf die Defizite bildungsferner Jugendlicher ausgerichtet sind, durch solche ersetzt würden, die auf tatsächlichen, aus der außerschulischen Lebenswelt stammenden Kompetenzen derselben aufbauen.

Auch der Kulturpolitik und der Kulturförderpolitik könnte die Arbeit als Anregung dienen. Denn wo die traditionellen Kulturinstitutionen, die auf ein passives Publikum ausgerichtet sind, das stillsitzend die Vorführung einer künstlerischen Darbietung verfolgt, sich in einer Krise befinden und unter zunehmendem Publikumsschwund leiden, müssen neue Antworten auf die Frage gesucht werden, wie Kultur Gemeinsamkeiten schaffen kann. Gerade in der Kunst gibt es bereits viele Ansätze sogenannt partizipativer Projekte, in welchen professionelle Kunstschaffende etwa mit der Einwohnerschaft eines Stadtteils im Rahmen eines Kunstprojekts gemeinsam ihren Lebensraum erkunden und das Ergebnis gemeinsam präsentieren. Häufig sind derartige Projekte stark pädagogisch geprägt, im deutschsprachigen Raum werden sie dem Bereich »Kul-

4 | Klein (2009): S. 137.

5 | Matuschek (2010): S. 301.

6 | Maas (2008): S. 425.

turvermittlung« bzw. »Kulturelle Bildung« zugeordnet und oft stehen Kinder und Jugendliche im Fokus: »Es geht [...] um Projekte von Museen und Stiftungen, die Jugendlichen kulturelle Instrumente in die Hand geben, mit denen sie in Geschichts-, Erinnerungs- und anderen Diskursen, die normalerweise ohne sie geführt werden, selbst intervenieren können«[7].

Es gibt aber auch bereits Beispiele, in denen diese partizipativen Projekte ohne pädagogischen Ansatz wirklich als Kunstprojekte im Rahmen einer entsprechenden Institution stattfinden – wie etwa das »Edgeware Road Project« in London, das zum Programm der renommierten *Serpentine Gallery*[8] gehört.

Solche Konzepte sind zukunftsweisend für die Frage, wie kulturelle Teilhabe in Zukunft aussehen kann – auch jenseits von Massenkultur – und wie die Möglichkeiten, die in künstlerischen Ansätzen liegen, von breiten Bevölkerungsschichten genutzt werden können, nämlich »die ästhetischen, inhaltlichen und kommunikativen Potenziale, die Kunst und Kultur haben bzw. durch sie entstehen«[9].

Die vorliegende Arbeit könnte insofern auch Anstöße für eine Kulturpolitik geben, in der Literatur und literarisches Schreiben neben den traditionellen Formen der Präsentation als ein kollektives Projekt angesehen wird, an dem unterschiedliche Bevölkerungsschichten gemeinsam mit Schriftstellerinnen/Schriftstellern partizipieren, also aktiv teilnehmen, und damit auch Agency erwerben.

7 | Kristina Volke (2010): Vorwort. In: Kristina Volke (Hg.): Intervention Kultur. Von der Kraft kulturellen Handelns. S. 10-13. Hier: S. 12.

8 | Vgl. http://www.serpentinegalleries.org/about/projects (abgerufen: 18. Dezember 2014).

9 | Volke (2010): S. 12.

Danksagung

An der Entstehung dieses Buches sind eine ganze Reihe von Personen und Institutionen ganz maßgeblich beteiligt. Zuallererst möchte ich Professorin Ingrid Tomkowiak für die engagierte Betreuung meiner Dissertation ganz herzlich danken sowie Professor Karl Wagner für seinen anregenden Beitrag als Zweitgutachter (beide Universität Zürich). Ein großer Dank gebührt zudem der Johannes Paul Stiftung, die mein Projekt über Jahre hinweg mit einem Beitrag unterstützt hat.

Für ihr Feedback und die Motivation ganz am Anfang der Ideen- und Konzeptfindung möchte ich Verena Rutschmann ganz herzlich danken.

Wichtig bei einer langjährigen Arbeit ist, wo man arbeitet und wie man in Arbeitszusammenhänge integriert ist. Mein Dank geht deshalb an das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM, das mich durch eine Anstellung in einem kleinen Teilzeitpensum unterstützte, sowie an die Gleichstellungsabteilung der Universität Zürich für das großzügige Zurverfügungstellen eines komfortablen Arbeitsplatzes und das Lancieren eines Peer-Mentoring-Programms, mit dessen Hilfe ich mit Kolleginnen und Kollegen von der Universität Zürich in regem Kontakt bleiben konnte. Der Austausch mit den Kollegium der Peer-Mentoring-Gruppe Soda Poku war nicht nur fachlich spannend, sondern meist auch entspannt und lustig. Von den wechselnden Kolleginnen, mit denen ich Arbeitsplätze teilte, möchte ich mich besonders bei Ieva Bisigirskaite, Andrea Grieder und Evgjenije Sokoli bedanken für die vielen und thematisch sehr vielseitigen und ergiebigen Gespräche.

Doch auch der Austausch im privaten Umfeld hat meine Motivation immer wieder entscheidend gestärkt. Speziell möchte ich mich bei drei Freundinnen bedanken, bei Helga Kasper, Katja Alves und Christina Thurner, die immer wieder Zeit für privaten Austausch fanden und aus deren jeweiliger beruflicher Kompetenz heraus Anregungen und Anstöße kamen: Sie haben ebenso regelmäßig wie hartnäckig nachgefragt, zugehört und mitgedacht. Eine große Freude war für mich, dass meine Schwiegermutter, Annemarie Reich, große Teile der Arbeit während der Entstehung mit Begeisterung gelesen hat. Mit viel

Neugier haben auch Rosmarie und Alfred Hunziker den Fortgang der Dissertation verfolgt.

Der allergrößte Dank aber gilt meinem Mann, Richard Reich, der nicht nur viel gelesen und gefragt, kommentiert und korrigiert hat, sondern der auch häufig und lange und fast immer geduldig zuhörte, wenn ich einen Sparringspartner oder einfach nur einen offenen Geist brauchte, um Gedanken und Ideen weiterzuentwickeln.

Literaturverzeichnis

Achermann, Eric (2009): Was ist hier Sache? Zum Verhältnis von Philologie und Kulturwissenschaft. In: Christian Meierhofer (Hg.): Kulturwissenschaft. Wissenschaft ohne Theorie und Methode? Bern: www.germanistik.ch. Online unter: http://www.germanistik.ch/scripts/download.php?id=Was_ist_hier_Sache (abgerufen: 17. Dezember 2014)

Ahearn, Laura M. (2001): Language and Agency. In: Annual Review of Anthropology 30 (2001). S. 109-137. Online unter: http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.anthro.30.1.109 (abgerufen: 9. Januar 2013)

Ammann, Daniel (2002): Virtuelle Erlebnisräume. Eintauchen in die Anderswelt. In: Infos + Akzente 2 (2002). S. 23-27

Anderegg, Johannes (1977): Literaturwissenschaftliche Stiltheorie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Anderegg, Johannes (2008): Literaturwissenschaftliche Stilauffassungen. In: Ulla Fix; Andreas Gardt; Joachim Knape (Hg.): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. 1. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter. S. 1076-1092

Androutsopoulos, Jannis (2001): Ultra korregd Alder! Zur medialen Stilisierung und Popularisierung von »Türkendeutsch«. In: Deutsche Sprache 29 (2001). S. 321-339

Androutsopoulos, Jannis (2008) [1997]: Cultural Studies und Sprachwissenschaft. In: Andreas Hepp; Rainer Winter (Hg.): Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 237-253

Assmann, Aleida (1991): Kultur als Lebenswelt und Monument. In: Aleida Assmann; Dietrich Harth (Hg.): Kultur als Lebenswelt und Monument. Frankfurt am Main: Fischer. S. 11-25

Assmann, Jan (2002) [1992]: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C. H. Beck

Atcha, Philip Amangoua (2014): Les tissages médiatiques dans le roman africain francophone. In: Philip Amangoua Atcha; Roger Tro Deho; Adama Coulibaly (Hg.): Médias et littérature. Formes pratiques et postures. Paris: L'Harmattan. S. 153-169

Atcha, Philip Amangoua; Deho, Roger Tro; Coulibaly, Adama (Hg.) (2014): Médias et littérature. Formes pratiques et postures. Paris: L'Harmattan

Audehm, Kathrin (2001): Die Macht der Sprache. Performative Magie bei Pierre Bourdieu. In: Christoph Wulf; Michael Göhlich; Jörg Zirfas (Hg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim: Juventa. S. 101-128

Auer, Peter (2003): »Türkenslang«: Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: Annelies Häcki Buhofer (Hg.): Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen, Basel: Francke. S. 225-264

Bachmann Medick, Doris (2009) [2006]: Cultural Turns. Neuorientierung in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Bachtin, Michael M. (1979): Die Ästhetik des Wortes. Hg. von Rainer Grübel. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Barnes, Barry (2000): Understanding Agency. Social Theory and Responsible Action. London: SAGE Publications

Barthes, Roland (1994): Œuvres complètes. Band II: 1966-1973. Hg. von Eric Marty. Paris: Editions du Seuil

Barton, David; Hamilton, Mary (1995): Local Literacies. London: Routledge 1998

Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2010) [2004]: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Becker, Thomas (2011): Einleitung. In: Thomas Becker (Hg.). Ästhetische Erfahrung der Intermedialität. Zum Transfer künstlerischer Avantgarden und ›illegitimer‹ Kunst im Zeitalter von Massenkommunikation und Internet. Bielefeld: transcript. S. 7-31

Belsey, Catherine (1980): Critical Practice. London: Routledge

Benkel, Thorsten (2008): Soziale Welt und Fiktionalität. Chiffren eines Spannungsverhältnisses. Hamburg: Verlag Dr. Kovac

Benner, Dietrich (2003) [1990]: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. 3., erw. Aufl. Weinheim, München: Juventa

Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, München: Juventa

Bergmann, Werner (2010): Lebenswelt, Lebenswelt des Alltags oder Alltagswelt? In: Michael Kohlstruck; Daniel Krüger; Ulrich Wyrwa (Hg.): Werner Bergmann: Soziologische Studien. Zeit, Lebenswelt und soziale Bewegungen. Dem Antisemitismusforscher zum 60. Geburtstag. Berlin: Metropol Verlag. S. 189-224

Berning, Johannes (2011): Zur Einführung: Textwissen und Schreibbewusstsein als zentrale Elemente von Schreibkompetenz. In: Johannes Berning (Hg.): Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis. Berlin: LIT Verlag. S. 7-28

Bernstein, Basil (1971-1990): Class, codes and control. 4 Bände. London: Routledge & Kegan Paul

Bernstein, Basil (2005): Social Class and Sociolinguistic Codes. In: Ulrich Ammon; Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier (Hg.): Soziolinguistik: ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Berlin, New York: De Gruyter. S. 1287-1303

Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (Hg.) (2009): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim: Juventa

Biti, Vladimir (1998): Wandlungen des Begriffs der Lebenswelt. In: Jeff Bernard; Gloria Withalm (Hg.): Kultur und Lebenswelt als Zeichenphänomene. Wien: Österreichische Gesellschaft für Semiotik/Institut für Sozio-Semiotische Studien. S. 53-64

Black, Rebecca W. (2007): Fanfiction Writing and the Construction of Space. In: E-Learning 4 (2007). S. 384-397. Online unter: http://www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=4&issue=4&year=2007&article=2_Black_ELEA_4_4_web (abgerufen: 25. Januar 2015)

Blank, Andreas (1991): Literarisierung von Mündlichkeit. Louis-Ferdinand Céline und Raymond Queneau. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Bock, Karin (2008) [2004]: Einwürfe zum Bildungsbegriff. Fragen für die Kinder- und Jugendhilfeforschung. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Rauschenbach (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage. S. 91-105

Bogdal, Klaus-Michael (1991): Zwischen Alltag und Utopie. Arbeiterliteratur als Diskurs des 19. Jahrhunderts. Opladen: Westdeutscher Verlag

Bohnsack, Ralf (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2003). S. 550-570

Bolder, Axel (1978): Bildungsentscheidungen im Arbeitermilieu. Frankfurt am Main: Campus Verlag (Untersuchungen des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen, Köln)

Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main: Insel

Bolter, Jay David; Grusin, Richard (2000) [1999]: Remediation. Understanding New Media. Cambridge, London: MIT Press

Bommers, Michael (2006): Integration durch Sprache als politisches Konzept, in: Ulrike Davy; Albrecht Weber (Hg.): Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsrecht. S. 59-86

Boos-Nünning, Ursula (2008): Junge Migrantinnen: Motor oder Hemmnis des sozialen Wandels. In: Olympe 27 (2008) (Postkolonialismus: Logik und Perspektiven). S. 42-60

Bordwell, David (1993) [1985]: Narration in the Fiction Film. London: Routledge

Bourdieu, Pierre (1979) [1976]: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und »Klassen«. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre (1987) [1979]: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre (1989): Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach

Bourdieu, Piere (1992): Rede und Antwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre (2005a) [1992]: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA Verlag

Bourdieu, Pierre (2005b) [1990]: Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson. 2., erw. und überarb. Aufl. Wien: Braumüller

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett

Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Brauckhoff, Ina; Wahl, Anne; Woitkowski, Felix; Wolter, Katharina (2011): Schreibprozesse im kollaborativen Schreiben. In: Johannes Berning (Hg.): Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis. Berlin: LIT Verlag. S. 221-230

Braz, Júlio Emílio (2007): Kinder im Dunkeln. Aus dem brasilianischen Portugiesisch von Bettina Neumann. Basel: Baobab Books

Bruner, Jerome (1990): Acts of Meaning. Cambridge/London: Harvard University Press

Bryant, Christopher G. A.; Jary, David (1991): Introduction: coming to terms with Anthony Giddens. In: Christopher G. A. Bryant; David Jary (Hg.): Giddens' Theory of Structuration. London: Routledge. S. 1-31

Bublitz, Hannelore (2002): Diskurs und Habitus. Zentrale Kategorien der Herstellung gesellschaftlicher Normalität. In: Jürgen Link; Thomas Loer; Hartmut Neuendorff (Hg.): ›Normalität‹ im Diskursnetz soziologischer Begriffe. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren. S. 151-162

Büsser, Martin; Engelmann, Jonas; Rüdiger, Ingo (Hg.) (2013): Emo: Porträt einer Szene. Mainz: Ventil Verlag

Bundesamt für Statistik; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.) (2002): Für das Leben gerüstet? Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: o. V.

Burke, Peter (1981): Helden, Schurken und Narren. Europäische Volkskultur in der frühen Neuzeit. Hg. und mit einem Vorwort von Rudolf Schenda. Aus dem Englischen von Susanne Schenda. Stuttgart: Klett-Cotta

Burkhardt, Armin (1987): Der Dialogbegriff bei Wilhelm von Humboldt. In: Rudolf Hoberg (Hg.): Sprache und Bildung. Beiträge zum 150. Todestag Wilhelm von Humboldts. Darmstadt: Technische Hochschule (Band 35 der THD-Schriftenreihe Wissenschaft und Technik). S. 87-140

Butler, Judith (2004): Undoing gender. New York, London: Routledge

California Style Collective (Hg.) (1993): Variation and personal/group style. 21st Annual Conference on New Ways of Analysing Variations in English. Ottawa: o. V.

Camitta, Miriam (1993): Vernacular Writing: Varieties of literacy among Philadelphia High School students. In: Brian V. Street (Hg.): Cross-cultural approaches to Literacy. Cambridge, New York: Cambridge University Press. S. 228-246

Casparis, Christian Paul (1975): Tense Without Time. The Present Tense in Narration. Bern: Francke

Castel, Robert; Dörre, Klaus (Hg.) (2009): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung: die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt am Main: Campus Verlag

Castro Varela, María do Mar (1999): Migrantinnen und Utopische Visionen. In: Psychologie und Gesellschaft 3 (1999). S. 77-89

Castro Varela, María do Mar (2007): Unzeitgemäße Utopien. Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und Gelehrter Hoffnung. Bielefeld: transcript

Collins, James (1995): Literacy and Literacies. In: Annual Review of Anthropology 24 (1995). S. 75-93

Collins, James; Blot, Richard K. (2003): Literacy and Literacies. Texts, Power, and Identity. Cambridge, New York: Cambridge University Press

Cornils, Anja; Schernus, Wilhelm (2003): On the Relationship between the Theory of the Novel, Narrative Theory, and Narratology. In: Tom Kindt; Hans-Harald Müller (Hg.): What is Narratology? Questions and Answers Regarding the Status of a Theory. Berlin: De Gruyter. S. 137-174

Denzin, Norman K. (2008): Lesen und Schreiben als performativer Akt. In: Rainer Winter; Elisabeth Niederer (Hg.): Ethnographie, Kino und Interpretation – die performative Wende der Sozialwissenschaften. Der Norman K. Denzin-Reader. Bielefeld: transcript. S. 203-238

Deutsch, Francine M. (2007): Undoing gender. In: Gender & Society 21 (2007). S. 106-127. Online unter: http://gas.sagepub.com/content/21/1/106 (abgerufen: 21. Oktober 2014)

Dietrich, Cornelie (2010): Zur Sprache kommen. Sprachgestik in jugendlichen Bildungsprozessen in und außerhalb der Schule. Weinheim, München: Juventa

Dittmar, Norbert (2002): Zur ›Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen‹. ›Umbruchstile‹: terra incognita. In: Inken Keim; Wilfried Schütte (Hg.): Soziale Welten und kommunikative Stile: Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 281-314

Dittmar, Norbert (2008): Ethnolektale Varietäten des Deutschen? Eine soziolinguistische Herausforderung. In: Cristina Allemann-Ghionda; Saskia Pfeiffer (Hg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Berlin: Frank & Timme. S. 57-67

Dölling, Irene (1999): »Geschlecht« – eine analytische Kategorie mit Perspektive in den Sozialwissenschaften. In: Potsdamer Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung 1 (1999). S. 17-27

Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Peter A. Berger; Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, München: Juventa. S. 103-129

Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul (1987): Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Mit einem Nachwort von und einem Interview mit Michel Foucault. Frankfurt am Main: Athenäum

Durdel, Anja (2002): Der Bildungsbegriff als Konstruktion. Orientierungs- und handlungsleitendes Potenzial des Bildungsbegriffes. Hamburg: Verlag Dr. Kovac

Eckert, Penelope (2000): Linguistic Variation as Social Practice. Malden, Oxford: Blackwell

Eckert, Penelope (2001): Style and social meaning. In: Penelope Eckert; John R. Rickford (Hg.): Style and Sociolinguistic Variation. Cambridge: Cambridge University Press. S. 119-126

Eckert, Penelope; Rickford, John R. (Hg.) (2001): Style and Sociolinguistic Variation. Cambridge: Cambridge University Press

Ede, Lisa; Lunsford, Andrea (1990): Singular Texts/Plural Authors. Perspectives on Collaborative Writing. Carbondale: Southern Illinois University Press

Engelhardt, Ulrich (1986): »Bildungsbürgertum«. Begriffs- und Dogmengeschichte eines Etiketts. Stuttgart: Klett-Cotta

Erzgräber, Willi; Gauger, Hans-Martin (Hg.) (1992): Stilfragen. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Ewers, Hans-Heino (2011): Fantasy – Heldendichtung unserer Zeit: Versuch einer Gattungsdifferenzierung. In: Zeitschrift für Fantastikforschung 1 (2011). S. 5-23

Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. In: Der Deutschunterricht 40 (1988). S. 65-81

Fend, Helmut (2005) [2000]: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Ferchhoff, Wilfried (2010) [1990]: Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Fix, Martin (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh

Fix, Ulla; Gardt, Andreas; Knape, Joachim (Hg.) (2008): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. 1. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter

Fludernik, Monika (1996): Towards a ›Natural‹ Narratology. London: Routledge

Fludernik, Monika (2003): Cognitive Narratology. Natural Narratology and Cognitive Parameters. In: David Herman (Hg.): Narrative Theory and the Cognitive Sciences. S. 243-267

Foer, Jonathan Safran (2005): Extremely Loud & Incredibly Close. Boston: Houghton Mifflin

Fotsing Mangoua, Robert (2012): Ecritures camerounaises francophones et intermédialité. Yaoundé: Editions Ifrikiya

Foucault, Michel (1977) [1976]: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve

Foucault, Michel (1983) [1977]: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Foucault, Michel (1987): Das Subjekt und die Macht. Nachwort. In: Hubert L. Dreyfus; Paul Rabinow: Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt am Main: Athenäum. S. 243-261

Foucault, Michel (2003): Was ist ein Autor? In: Michel Foucault: Schriften zur Literatur. Hg. von Daniel Defert und François Ewald. Unter Mitarbeit von Jacques Lagrange. Auswahl und Nachwort von Martin Stingelin. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 234-270

Foucault, Michel (2005): Von anderen Räumen. In: Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Band IV: 1980-1988. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 931-942

Foucault, Michel (2006) [2004]: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesung am Collège de France 1977-1978. Frankfurt am Main, Suhrkamp

Foucault, Michel (2007) [1974]: Die Ordnung des Diskurses. Erw. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer

Foucault, Michel (2009): Geometrie des Verfahrens. Schriften zur Methode. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Fricke, Harald (1981): Norm und Abweichung – eine Philosophie der Literatur. München: C. H. Beck

Fricke, Harald; Zymner, Rüdiger (1991). Einübung in die Literaturwissenschaft. Parodieren geht über Studieren. Paderborn: Schöningh

Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hg.) (2009) [2006]: Reflexive Erziehungswissenschaften. 2., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Friedman, Norman (1955): Point of View in Fiction. The Development of a Critical Concept. In: Publications of the Modern Language Association of America 70 (1955). S. 1160-1184

Fuchs, Peter; Halfar, Bernd (2000): Soziale Arbeit als System. Zur verzögerten Ankunft des Systembegriffs in der Sozialen Arbeit (Blätter der Wohlfahrtspflege 3-4), S. 56-58

Gauger, Hans-Martin (1992): Zur Frage des Stils. In: Willi Erzgräber; Hans-Martin Gauger (Hg.): Stilfragen. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 9-27

Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (Hg.) (1993): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Gee, James Paul (1996) [1990]: Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse. 2. Aufl. London: Taylor & Francis

Gee, James Paul (2004): Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling. New York, London: Routledge

Gee, James Paul; Hayes, Elisabeth R. (2011): Language Learning and Learning in the Digital Age. London, New York: Routledge

Gehrmann, Susanne;Prüschenk, Viola (2009): Afrikanische Literaturen intermedial – ein Vorwort. In: Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien 9 (2009). S. 1-7. Online unter: http://stichproben.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_stichproben/Artikel/Nummer17/17_05_Vorwort.pdf (abgerufen: 7. Januar 2015)

Geiser, Myriam (2004): Die Fiktion der Identität. Literatur der Postmigration in Deutschland und in Frankreich. In: Katja Bär; Kai Berkes; Stefanie Eichler; Aida Hartmann; Sabine Klaeger; Oliver Stoltz (Hg.): Text und Wahrheit. Ergebnisse der interdisziplinären Tagung »Fakten und Fiktionen« der Philosophischen Fakultät der Universität Mannheim, 28.-30. November 2002. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 101-110

Genette, Gérard (1993): Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Genette, Gérard (1994): Die Erzählung. München: Fink

Giddens, Anthony (1976): New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies. London: Hutchinson

Giel, Klaus (1987): Aufklärung und Volkskultur. Der Beitrag Wilhelm von Humboldts zum Diskurs der Moderne. In: Rudolf Hoberg (Hg.): Sprache und Bildung. Beiträge zum 150. Todestag Wilhelm von Humboldts. Darmstadt: Technische Hochschule (Band 35 der THD-Schriftenreihe Wissenschaft und Technik). S. 257-294

Giesinger, Johannes (2014): Bildung im liberalen Staat. Von Humboldt bis Rawls. In: Rita Casale/Hans-Christoph Koller/Norbert Ricken (Hg.): Das Pädagogische und das Politische. Paderborn: Schöningh (im Druck). Als Preprint online unter: http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger_Bildung-Humboldt-Rawls_Preprint.pdf (abgerufen: 14. Januar 2015)

Gipper, Helmut (1987): Sprache und Denken in der Sicht Wilhelm von Humboldts. In: Rudolf Hoberg (Hg.): Sprache und Bildung. Beiträge zum 150. Todestag Wilhelm von Humboldts. Darmstadt: Technische Hochschule (Band 35 der THD-Schriftenreihe Wissenschaft und Technik). S. 53-86

Göttlich, Udo (2011): Kulturelles Produzieren als soziale Praxis. Zur Bedeutung der Kreativität des Handelns für eine praxistheoretische Erweiterung kulturwissenschaftlicher Perspektiven. In: Oliver Scheiding; Frank Obenland; Clemens Spahr (Hg.): Kulturtheorien im Dialog. Neue Positionen zum Verhältnis von Text und Kontext. Berlin: Akademie Verlag. S. 157-175

Göttlich, Udo; Winter, Rainer (2000): Die Politik des Vergnügens. Aspekte der Populärkulturanalyse in den Cultural Studies. In: Udo Göttlich; Rainer Winter (Hg.): Die Politik des Vergnügens. Zur Diskussion der Populärkultur in den Cultural Studies. Köln: Herbert von Halem. S. 7-19

Göttsch, Silke (2003): Volkskultur: Fund und Erfindung – zum Begriff. In: Hans-Otto Hügel (Hg.): Handbuch Populäre Kultur: Begriffe, Theorien und Diskussionen. Stuttgart, Weimar: Metzler. S. 83-89

Goody, Jack (1986) [1981]: Funktionen der Schrift in traditionellen Gesellschaften. In: Jack Goody; Ian Watt; Kathleen Gough: Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 25-61

Goody, Jack (1987): The interface between the written and the oral. Cambridge: Cambridge University Press

Goody, Jack (1990): Die Logik der Schrift und die Organisation von Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Grishakova, Marina; Ryan, Marie-Laure (2010): Editor's Preface. In: Marina Grishakova; Marie-Laure Ryan (Hg.): Intermediality and storytelling. Berlin: De Gruyter. S. 1-7

Gronemann, Claudia (2011): Mediensimulation und -reflexion. Oralität, Schrift und Film in transmedialen Strategien der Maghrebliteratur. In: Jochen Mecke (Hg.): Medien der Literatur. Vom Almanach zur Hyperfiction. Stationen einer Mediengeschichte der Literatur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Bielefeld: transcript. S. 103-117

Grunder, Hans-Ulrich (2001): Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann Verlag

Grundmann, Matthias; Bittlingmayer, Uwe H.; Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf (2010) [2004]: Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Rolf Becker; Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 51-78

Grundmann, Matthias; Dravenau, Daniel; Bittlingmayer, Uwe H.; Edelstein, Wolfgang (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Berlin: LIT Verlag

Goethe, Johann Wolfgang von (1986) [1948]: Die Leiden des jungen Werther. Stuttgart: Reclam

Gymnich, Marion; Neumann, Birgit; Nünning, Ansgar (Hg.) (2006): Kulturelles Wissen und Intertextualität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien zur Kontextualisierung von Literatur. Trier: WVT

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Hallet, Wolfgang (2006): Intertextualität als methodisches Konzept einer kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaft. In: Marion Gymnich; Birgit Neumann; Ansgar Nünning (Hg.): Kulturelles Wissen und Intertextualität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien zur Kontextualisierung von Literatur. Trier: WVT. S. 53-70

Hamburger, Käthe (1987) [1957]: Die Logik der Dichtung. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

Hansmann, Otto; Marotzki, Winfried (Hg.) (1989): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Harris, Jeanette (1994): Toward a Working Definition of Collaborative Writing. In: James S. Leonard; Christine E. Wharton; Robert Murray Davis; Jeanette Harris (Hg.): Authority and Textuality. Current Views of Collaborative Writing, S. 77-84

Heath, Shirley Brice (1999) [1983]: Ways with words. Language, live and work in communities and classrooms. Cambridge, New York: Cambridge University Press

Heise, Jens (1998): Johann Gottfried Herder zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag

Helsper, Werner; Heinz-Hermann Krüger; Sylke Fritsche; Sabine Sandring; Christine Wieczorek; Oliver Böhm-Kasper; Nicolle Pfaff (Hg.) (2006): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hentig, Hartmut von (1991) [1985]: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart: Reclam

Hepp, Andreas; Winter, Rainer (Hg.) (2008) [1997]: Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, 4. Auflage

Herder, Johann Gottfried (1985): Frühe Schriften 1764-1772. Hg. von Ulrich Gaier. Band 1 der Werke in zehn Bänden. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag

Hiebler, Heinz (2011): Medienorientierte Literaturwissenschaft: Literaturgeschichte als Medienkulturgeschichte und Medialisierungsstrategien des Erzählens. In: Ansgar Nünning; Jan Rupp (Hg.): Medialisierung des Erzählens im englischsprachigen Raum der Gegenwart. Theoretischer Bezugrahmen, Genres und Modellinterpretationen. Tier: WVT. S. 45-84

Hilke, Manfred (2002): L'écriture automatique – Das Verhältnis von Surrealismus und Parapsychologie in der Lyrik von André Breton. Frankfurt am Main: Peter Lang

Hoberg, Rudolf (Hg.) (1987): Sprache und Bildung. Beiträge zum 150. Todestag Wilhelm von Humboldts. Darmstadt: Technische Hochschule (Band 35 der THD-Schriftenreihe Wissenschaft und Technik)

Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hg.) (2004): Doing Culture: neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript

Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (2004): Doing Culture. Kultur als Praxis. In: Karl H. Hörning; Julia Reuter (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript. S. 9-15

Homscheid, Thomas (2007): Interkontextualität. Ein Beitrag zur Literaturtheorie der Neomoderne. Würzburg: Königshausen & Neumann

Hügel, Hans-Otto (2003): Einführung. In: Hans-Otto Hügel (Hg.): Handbuch Populäre Kultur. Begriffe, Theorien und Diskussionen. Stuttgart: Metzler. S. 1-22

Hügel, Hans-Otto (2007a): Ästhetische Zweideutigkeit der Unterhaltung. Eine Skizze ihrer Theorie. In: Hans-Otto Hügel: Lob des Mainstreams. Zu Begriff und Geschichte von Unterhaltung und Populärer Kultur. Köln: Herbert von Halem Verlag. S. 13-32

Hügel, Hans-Otto (2007b): Forschungsfeld Populäre Kultur. Eine Einführung. In: Hans-Otto Hügel: Lob des Mainstreams. Zu Begriff und Geschichte von Unterhaltung und Populärer Kultur. Köln: Herbert von Halem Verlag. S. 58-94

Huizinga, Johan (1991) [1956]: Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Humboldt, Wilhelm von (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Humboldt, Wilhelm von (1960a): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Wilhelm von Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 56-233 (I, 97-I, 254)

Humboldt, Wilhelm von (1960b): Theorie der Bildung des Menschen. In: Wilhelm von Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Werke 1 (1960). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 234-240 (I, 283 – I, 287)

Humboldt, Wilhelm von (1960c): Ueber Religion. In: Wilhelm von Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 1-32 (I, 45-I, 76)

Humboldt, Wilhelm von (1963a): Ueber das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung. In: Wilhelm von Humboldt(1960-1981): Werke in fünf Bänden. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band 3. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 1 – 25 (IV, 1/2-IV, 34)

Humboldt, Wilhelm von (1963b): Ueber den Einfluss des verschiedenen Charakters der Sprachen auf Literatur und Geistesbildung« In: Wilhelm von Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band 3. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 26-30 (VI 640–VI 644)

Humboldt, Wilhelm von (1963c): Ueber den Nationalcharakter der Sprachen (Bruchstück). In: Wilhelm von Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band 3. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 64 –81 (IV 420–IV 435)

Humboldt, Wilhelm von (1963d): Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus. In: Wilhelm von Humboldt (1960-1981): Werke in fünf Bänden. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band 3. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 144-367 (VI 111–VI 303)

Humboldt, Wilhelm von (1981): Ankündigung einer Schrift über die Vaskische Sprache und Nation, nebst Angabe des Gesichtspunctes und Inhalts derselben. In: Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden (1960-1981). Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band 5. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 113-126 (III 289–III 299)

Hurrelmann, Bettina (2009): Literalität und Bildung. In: Andrea Bertschi-Kaufmann; Cornelia Rosebrock (Hg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim: Juventa. S. 21-42

Hurrelmann, Klaus (1993) [1985]: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Unter Mitarbeit von Bernd Rosewitz und Hartmut Wolf. 3., völlig überarb. Aufl. Weinheim, München: Juventa

Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2012) [1985]: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 11., vollständig überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2013) [1985]: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 12., korr. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Hurrelmann, Klaus; Rosewitz, Bernd; Wolf, Hartmut K. (1985): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim, München: Juventa

Husserl, Edmund (1974): Phantasie, Bildbewußtsein, Erinnerung. Den Haag: Nijhoff. (Husserliana: Edmund Husserl: Gesammelte Werke, Band XXIII)

Husserl, Edmund (1976): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Hg. von Walter Biemel. 2. Aufl., photomechan. Nachdr. Den Haag: Nijhoff (Husserliana: Edmund Husserl: Gesammelte Werke, Band VI)

Irvine, Judith T. (2001): »Style« as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation. In: Penelope Eckert; John R. Rickford (Hg.): Style and Sociolinguistic Variation. Cambridge: Cambridge University Press. S. 21-43

Iser, Wolfgang (1970): Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Konstanz: Universitätsverlag

Iser, Wolfgang (1992): Theorie der Literatur. Eine Zeitperspektive. Konstanz: Universitätsverlag

Iser, Wolfgang (1993) [1991]: Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Isler, Dieter; Leemann, Regula Julia (2008): Literalität – wirksame Lese- und Schreibförderung im Unterricht. In: Urs Moser; Judith Hollenweger (Hg.): Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse. Oberentfelden: Sauerländer. S. 233-283

Ivo, Hubert (1987): Warum über Sprache metaphorisch reden? Zum wissenschaftstheoretischen Status eines Metaphernfelds in der Kawi-Einleitung. In: Rudolf Hoberg (Hg.): Sprache und Bildung. Beiträge zum 150. Todestag Wilhelm von Humboldts. Darmstadt: Technische Hochschule (Band 35 der THD-Schriftenreihe Wissenschaft und Technik). S. 87-140

Jacke, Christoph (2004): Medien(sub)kultur. Geschichten – Diskurse – Entwürfe. Bielefeld: transcript

Jackson, Tony E. (2003): Writing and the Disembodiment of Language. In: Philosophy and Literature 27 (2003). S. 116-133

Jahraus, Oliver (2003): Literatur als Medium. Sinnkonstruktion und Subjekterfahrung zwischen Bewusstsein und Kommunikation. Weilerswist: Velbrück

Julin, Richard (Hg.) (2007): Pipilotti Rist: Herzlichen Glückwunsch. Baden: Lars Müller

Jullien, Simone (2006): Elterliches Engagement und Lern- & Leistungsemotionen. München: Herbert Utz Verlag

Jurt: Joseph (2012): Bourdieus Kapitaltheorie. In: Manfred Max Bergman; Sandra Hupka-Brunner; Thomas Meyer; Robin Samuel (Hg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Wiesbaden: Springer VS

Kassis, Wassilis (2008): Gewaltfreie Jugendliche – Persönlichkeitsmerkmale und sozialer Kontext. Wi(e)der die neue Einfachheit in der Gewaltdebatte. In: Arbeitsgemeinschaft gegen die Ausnützung von Abhängigkeitsverhältnissen (Hg.): Wenn Kinder Opfer von Gewalt sind. Referate der Fachtagung. Reader zum 6. Schweizer Kongress gegen Gewalt und Machtmissbrauch, 16./17. November 2007. Zürich: Agava. S. 10-14

Keim, Inken; Schütte, Wilfried (2002a): Einleitung. In: Inken Keim; Wilfried Schütte (Hg.): Soziale Welten und kommunikative Stile: Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 9-26

Keim, Inken; Schütte, Wilfried (Hg.) (2002b): Soziale Welten und kommunikative Stile: Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübigen: Gunter Narr Verlag

Keist, Robert (1933): Johann Caspar von Orelli als Begründer der zürcherischen Kantonsschule und Universität. Mit einer Vorgeschichte der Gedanken und Einrichtungen seit Bodmer. Zürich: Orell Füssli Verlag

Kindt, Tom; Müller, Hans-Harald (Hg.) (2003): What is Narratology? Questions and Answers Regarding the Status of a Theory. Berlin: De Gruyter

King, Vera (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS

Klein, Norman M. (2009): Spaces Between: Traveling through Bleeds, Apertures, and Wormholes inside the Database Novel. In: Pat Harrigan; Noah Wardrip-Fruin (Hg.): ThirdPerson. Authoring and Exploring Vast Narratives. Cambridge, London: MIT Press, S. 137-152

Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanisches Jahrbuch 36 (1985). S. 15-43

Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Hartmut Gunther; Otto Ludwig (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter. S. 587-604

Kocher, Mela (2007): Folge dem Pixelkaninchen. Ästhetik und Narrativität digitaler Spiele. Zürich: Chronos

Kögler, Hans-Herbert (1992): Die Macht des Dialogs. Kritische Hermeneutik nach Gadamer, Foucault und Rorty. Stuttgart: Metzler

Kohlstruck, Michael; Krüger, Daniel; Wyrwa, Ulrich (Hg.) (2010): Werner Bergmann: Soziologische Studien. Zeit, Lebenswelt und soziale Bewegungen. Dem Antisemitismusforscher zum 60. Geburtstag. Berlin: Metropol Verlag

Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In: Hans-Christoph Koller; Winfried Marotzki; Olaf Sanders (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript. S. 13-68

Kolb, Michael (1990): Die Spieltheorie Huizingas. In: Michael Kolb: Spiel als Phänomen – Das Phänomen Spiel. Sankt Augustin: Academia-Verlag Richarz (Band 24 der Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln). S. 175-226

Koselleck, Reinhart (1990): Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: Reinhart Koselleck (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 11-46

Krais, Beate (2002) [2001]: Die feministische Debatte und die Soziologie Pierre Bourdieus: Eine Wahlverwandtschaft. In: Gudrun-Axeli Knapp; Angelika Wetterer (Hg.): Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik. S. 317-338

Krais, Beate; Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld: transcript

Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hg.) (2006) [1986]: Pädagogische Psychologie : ein Lehrbuch. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Kraus, Björn (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. In: Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie 37 (2006), S. 116-129. Online unter: http://www.webnetwork-nordwest.de/dokumente/Lebensweltorientierung.pdf (abgerufen: 23. Januar 2015)

Kress, Gunther (1997): Before Writing. Rethinking the paths to literacy. London, New York: Routledge

Kress, Gunther (2003): Literacy in the New Media Age. London, New York: Routledge

Kristeva, Julia (1970): Le texte du roman. Approche sémiologique d'une structure discursive transformationelle. Paris: Mouton

Kuhm, Klaus (2003): Telekommunikative Medien und Raumstrukturen der Kommunikation. In: Christiane Funken; Martina Löw (Hg.): Raum – Zeit – Medialität. Interdisziplinäre Studien zur neuen Kommunikationstechniken. Opladen: Leske + Budrich. S. 97-118

Lackner, Thomas (2014): Computerspiel und Lebenswelt. Kulturanthropologische Perspektiven. Bielefeld: transcript

Lämmert, Eberhard (1980) [1955]: Bauformen des Erzählens. Stuttgart: Metzler

Lareau, Annette (2003): Unequal childhoods. Class, race, and family life. Berkeley: University of California Press

Lehnen, Katrin (2000): Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Dissertation Universität Bielefeld. Online unter: http://pub.uni-bielefeld.de/download/2301399/2301403 (abgerufen: 6. November 2012)

Lenger, Alexander; Schneickert, Christian; Schumacher, Florian (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In: Alexander Lenger; Christian Schneickert; Florian Schumacher (Hg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS. S. 13-44

Leonard, James S.; Wharton, Christine E.; Davis, Robert Murray; Harris, Jeanette (Hg.) (1994): Authority and Textuality. Current Views of Collaborative Writing. West Cornwall: Locust Hill Press

Lesch, Walter (2007): Ethische Reflexion als Hermeneutik der Lebenswelt. In: Andreas Lob-Hüdepohl; Walter Lesch (Hg.): Ethik Sozialer Arbeit. Ein Handbuch. Paderborn: Schöningh

Lévi-Strauss, Claude (1968): Das wilde Denken. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Liebau, Eckart (2009) [2006]: Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: Barbara Friebertshäuser; Markus Rieger-Ladich; Lothar Wigger (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaften. 2., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 41-58

Linke, Angelika (1996): Sprachkultur und Bürgertum. Zur Mentalitätsgeschichte des 19. Jahrhunderts. Stuttgart, Weimar: Metzler

Lippitz, Wilfried (1978): Der phänomenologische Begriff der »Lebenswelt«: seine Relevanz für die Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 32 (1978). S. 416-435

Löffler, Sigrid (2014): Die neue Weltliteratur und ihre großen Erzähler. München: C. H. Beck

Louth, Richard; McAllister, Carole; McAllister, Hunter A. (1993): The Effects of Collaborative Writing Techniques on Freshman Writing and Attitudes. In: The Journal of Experimental Education 61 (1993). S. 215-224. Online unter: http://www.jstor.org/stable/20152373?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents (abgerufen: 25. Januar 2015)

Luhmann, Niklas (1992) [1990]: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Luhmann, Niklas (2008): Schriften zu Kunst und Literatur. Hg. von Niels Werber. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Luhmann, Niklas (2009) [1981]: Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Maas, Utz (1986): Volkskundliches (Kultur) in der Sprachwissenschaft. In: Herbert E. Brekle; Utz Maas (Hg.): Sprachwissenschaft und Volkskunde. Perspektiven einer kulturanalytischen Sprachbetrachtung. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 33-69

Maas, Utz (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Göttingen: V&R unipress, Universitätsverlag Osnabrück

Maas, Utz (2009): Sprache in Migrationsverhältnissen: »Sprachausbau (Schriftsprache) vs. mehrsprachige Kommunikation«. In: Ingrid Gogolin; Ursula Neumann (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 145-162

Maderthaner, Wolfgang; Musner, Lutz (2011): Leerstelle. Über den Verlust des Sozialen in den zeitgenössischen Kulturwissenschaften. In: Oliver Scheiding; Frank Obenland; Clemens Spahr (Hg.): Kulturtheorien im Dialog. Neue Positionen zum Verhältnis von Text und Kontext. Berlin: Akademie Verlag. S. 19 –37

Magerski, Christine (2011): Theorien der Avantgarde. Gehlen – Bürger – Bourdieu – Luhmann. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Mahiri, Jabari (1997): Street Scripts: African American Youth Writing About Crime and Violence. In: Social Justice 24 (1997) (Losing a Generation: Probing the Myths & Reality Of Youth and Violence). S. 56-76

Mahler, Andreas (2011): 2. Kontextorientierte Theorien. In: Matías Martínez (Hg.): Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte. Stuttgart: Metzler. S. 115-125

Mahne, Nicole (2007): Transmediale Erzähltheorie. Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Martínez, Matías (Hg.) (2011): Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte. Stuttgart: Metzler

Martínez, Matías; Scheffel, Michael (2003): Narratology and Theory of Fiction: Remarks on a Coplex Relationship. In: Tom Kindt; Hans-Harald Müller (Hg.): What is Narratology? Questions and Answers Regarding the Status of a Theory. Berlin: De Gruyter. S. 221-237

Masuyama (1995): Soziologie des Videospiels. In: Florian Rötzer (Hg.) (1995): Schöne neue Welten? Auf dem Weg zu einer neuen Spielkultur. München: Boer. S. 35-41

Matuschek, Stefan (2010): Literatur und Lebenswelt. Zum Verhältnis von wissenschaftlichem und nichtwissenschaftlichem Literaturverständnis. In: Alexander Löck; Jan Urbich (Hg.) (2010): Der Begriff der Literatur. Transdisziplinäre Perspektiven. Berlin, New York: De Gruyter. S. 289-308

McLuhan, Marshall; Fiore, Quentin (2000) [1967]: The Medium is the Message. An Inventory of Effects. Hg. von Jerome Agel. Berkeley: Ginko Press

Mecke, Jochen (Hg.) (2011): Medien der Literatur. Vom Almanach zur Hyperfiction. Stationen einer Mediengeschichte der Literatur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Bielefeld: transcript

Menze, Clemens (1972): Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts. In: Hans Steffen (Hg.): Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 5-27

Messerli, Alfred (2002): Lesen und Schreiben 1700-1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz. Tübingen: Niemeyer

Meyer, Thomas (2004): Wie weiter nach der Schule?: Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE/L'école … et après?: résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE. Synthesis 6. Bern, Aarau: o.V. (Nationales Forschungsprogramm 43). Online unter: http://www.snf.ch/SiteCollection Documents/nfp/nfp43_meyer_synthesis6.pdf (abgerufen: 27 März 2013)

Michelsen, Uwe Andreas (1987): Die zentrale Rolle der Sprache in der Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts. In: Rudolf Hoberg (Hg.): Sprache und Bildung. Beiträge zum 150. Todestag Wilhelm von Humboldts. Darmstadt: Technische Hochschule (Band 35 der THD-Schriftenreihe Wissenschaft und Technik). S. 237-256

Mohr, Christina (2011): Die storyworld erleben – Experimentalität, Metaphorik und multimodales Erzählen in Jonathan Safran Foers Extremely Loud & Incredibly Close. In: Ansgar Nünning, Jan Rupp (Hg.): Medialisierung des Erzählens im englischsprachigen Raum der Gegenwart. Theoretischer Bezugsrahmen, Genres und Modellinterpretationen. Tier: WVT. S. 323-342

Moser, Urs (2004): Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Bern: hep-Verlag

Muchembled, Robert (1984) [1982]: Kultur des Volkes – Kultur der Eliten. Die Geschichte einer erfolgreichen Verdrängung. Aus dem Französischen von Ariane Forkel. Stuttgart: Klett-Cotta

Muckel, Petra; Grubitzsch, Siegfried (1993): Untersuchungen zum Begriff der »Lebenswelt«. In: Psychologie & Gesellschaftskritik 17 (1993). S. 119-139

Müller, Jürgen E. (1994): Intermedialität und Medienwissenschaft. In: Montage av, Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation 3 (1994), S. 119-138. Online unter: http://www.montage-av.de/pdf/032_1994/03_2_Juergen_E_Mueller_Intermedialitaet_und_Medien wissenschaft (abgerufen: 27. August 2014)

Müller, Jürgen E. (2012): Introduction: Intermédialité et littérature francophone camerounaise. In: Robert Fotsing Mangoua (Hg.): Ecritures camerounaises Francophones et intermédialité. Yaounde: Editions Ifrikiya. S. 7-18

Murray, Janet H. (2000): Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace. Cambridge: MIT Press

Naudascher, Brigitte (1977): Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten – Theorien – Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Neitzel, Britta (2000): Gespielte Geschichten. Struktur- und prozessanalytische Untersuchungen der Narrativität von Videospielen. Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Fakultät Medien an der Bauhaus-Universität Weimar. e-pub Universität Weimar. Online unter: http://e-pub.uni-weimar.de/opus4/files/69/Neitzel.pdf (abgerufen: 9. September 2014)

Neuenschwander, Markus P.; Balmer, Thomas; Gasser, Annette; Goltz, Stefanie; Hirt, Ueli; Ryser, Hans; Wartenweiler, Hermann (2003): Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen Dokumentation der Elternbefragung. Bern: Kanton und Universität Bern, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Stelle für Forschung und Entwicklung. Online unter: http://www.fhnw.ch/ph/zls/interne-berichte/forschungsberichte/forschungsberichte-fase-b/welle-1 (abgerufen: 13. November 2014)

Neuenschwander, Markus P.; Balmer, Thomas; Gasser, Annette; Goltz, Stefanie; Hirt, Ueli; Ryser, Hans; Wartenweiler, Hermann (2004): Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Schlussbericht. Bern: Kanton und Universität Bern, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Stelle für Forschung und Entwicklung. Online unter: http://www.fhnw.ch/ph/zls/interne-berichte/forschungsberichte/forschungsberichte-fase-b/welle-1 (abgerufen 13.November 2014)

Neuenschwander, Markus P.; Balmer, Thomas; Gasser, Annette; Goltz, Stefanie; Hirt, Ueli; Ryser, Hans; Wartenweiler, Hermann (2005): Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen. Bern: Haupt

Neumann, Birgit (2005): Erinnerung – Identität – Narration. Gattungstypologie und Funktionen kanadischer »Fictions of Memory«. Berlin: De Gruyter

Nünning, Ansgar (2013): Wie Erzählungen Kulturen erzeugen: Prämissen, Konzepte und Perspektiven für eine kulturwissenschaftliche Narratologie. In: Alexandra Strohmaier (Hg.): Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften. Bielefeld: transcript. S. 15-48

Nünning, Ansgar; Nünning, Vera (Hg.) (2002): Neue Ansätze in der Erzähltheorie. Trier: WVT

Nünning, Ansgar; Rupp, Jan (Hg.) (2011): Medialisierung des Erzählens im englischsprachigen Raum der Gegenwart. Theoretischer Bezugsrahmen, Genres und Modellinterpretationen. Tier: WVT

Nünning, Vera; Nünning, Ansgar (Hg.) (2002): Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär. Trier: WVT

O. A. (1979): »Hinter den Fassaden«. Texte aus der Werkstatt schreibender Arbeiter Zürich. Zürich: Rotpunkt

Oevermann, Ulrich (2000): Siegmund Freuds Entzifferung des »Moses« von Michelangelo als Ausgangspunkt einer Rekonstruktion ästhetik- und religionstheoretischer Problemstellungen innerhalb und außerhalb der Psychoanalyse. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt am Main

Oevermann, Ulrich (2002): Künstlerische Produktion als Sozialform. Unveröffentlichtes Manuskript

Olson, David R. (1994a): The World on Paper. The Conceptional and Cognitive Implications of Writing and Reading. Cambridge: Cambridge University Press

Olson, David R. (1994b): What writing doesn't represent: how texts are to be taken. In: David R. Olson: The World on Paper. The Conceptional and Cognitive Implications of Writing and Reading. Cambridge: Cambridge University Press. S. 91-114

Olson, David R. (1994c): What writing represents: a revisionist history of writing. In: David R. Olson: The World on Paper. The Conceptional and Cognitive Implications of Writing and Reading. Cambridge: Cambridge University Press. S. 65-90

Ondjaki (2006): Bom dia camaradas. Aus dem Portugiesischen von Claudia Stein. Basel: Baobab Books

Ong, Walter (1982): Orality and Literacy: The Technologizing of the Word. London: Metheun

Ong, Walter (1987): Oralität und Literalität: Die Technologisierung des Wortes. Opladen: Westdeutscher Verlag

Oser, Fritz; Gamboni, Elke; Düggeli, Albert; Jonas Masdonati (2004): Die Zeitbombe des »dummen« Schülers: Eine Interventionsstudie zur Erhöhung von Resilienz bei drohender oder erfahrener Erwerbslosigkeit unterqualifizierter Jugendlicher. Synthesis 13. Bern, Aarau: o. V. (Nationales Forschungsprogramm 43). Online unter: http://www.snf.ch/SiteCollection Documents/nfp/nfp43_oser_synthesis13.pdf (abgerufen: 27. März 2013)

Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2008) [2004]: Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH

Paech, Joachim (2006): Intermedialität/Multimedialität. In: Achim Trebeß (Hg.): Metzler Ästhetik: Lexikon Kunst, Medien, Design und Alltag. Stuttgart: Metzler. S. 183-184

Peuckert, Steffen (2004/05): Das Problem des zeitlichen Anschlusses in Prosa und Film am Beispiel von Volker Brauns »Unvollendete Geschichte« und der Verfilmung »Der Verdacht«. Unveröffentlichte Seminararbeit Universität Leipzig, Institut für Germanistik S. 8. Online unter: http://steffenpeuckert.de/download/literatur+film.pdf (abgerufen: 2. Februar 2015)

Pfaff, Nicolle (2011): Stichwort: Aktuelle Entwicklungen in der Jugendforschung. In: Zeitschrift für Erzeihungswissenschaft 14 (2011), S. 523-550

Pfister, Andreas (2004): Der Autor der Postmoderne. Mit einer Fallstudie zu Patrick Süskind. Dissertation Universität Freiburg (Schweiz). Online unter: http://ethesis.unifr.ch/theses/downloads.php?file=PfisterA.pdf (abgerufen: 23. Januar 2015)

Pieper, Irene; Rosebrock, Cornelia; Wirthwein, Heike; Volz, Steffen (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim: Juventa

Pilz, Dirk (2007): Krisengeschöpfe. Zur Theorie und Methodologie der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag

Plumpe, Gerhard (2007): Realismus 2. In: Klaus Weimar (Hg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft: Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. 3 Bände. Band 3. 3., neu bearb. Aufl. Berlin: De Gruyter. S. 221-224

Queneau, Raymond (2011) [1947]: Exercises de style. Neue Aufl. Paris: Gallimard

Raithelhuber, Eberhard (2011): Übergänge und Agency. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebensweltkonzepts. Opladen: Leske + Budrich

Rajewsky, Irina O. (2002): Intermedialität. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag

Rajewsky, Irina O. (2005): Intermediality, Intertextuality and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. In: Intermédialités, N° 6 (2005). S. 43-64. Online unter: http://cri.histart.umontreal.ca/cri/fr/intermedialites/p6/pdfs/p6_rajewsky_text.pdf (abgerufen: 28. Januar 2015)

Rajewsky, Irina O. (2008): Intermedialität und *remediation*. Überlegungen zu einigen Problemfeldern der jüngeren Intermedialitätsforschung. In: Joachim Paech; Jens Schröter (Hg.): Intermedialiät analog/digital. München: Fink. S. 47-60

Rathmann, Claudia (2004): Was gibt's denn da zu lachen? Lustige Zeichentrickserien und ihre Rezeption durch Kinder unter besonderer Berücksichtigung der präsentierten Gewalt. München: Reinhard Fischer

Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft

Reich, Richard (2008): Schreiben, wo es wehtut. Über »Schulhausroman«, ein Schreibprojekt für Jugendliche. In: Podium Doppelheft 149/150 (2008) (Thema: Schweiz ohne Schweizerkreuz). S. 36-47

Reinfandt, Christoph (2009): Literatur als Medium. In: Simone Winko; Fotis Janidis; Gerhard Lauer (Hg.): Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomenen des Literarischen. Berlin, New York: De Gruyter. S. 161-187

Richter, Wilhelm (1971): Der Wandel des Bildungsgedankens. Die Brüder Humboldt, das Zeitalter der Bildung und die Gegenwart. Berlin: Colloquium Verlag

Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Riedi, Anna Maria; Haab, Katharina (2007): Jugendliche aus dem Balkan. Migration und Integration als Herausforderung für die Jugendhilfe. Zürich: Rüegger

Ritzer, Monika (2007): Realismus 1. In: Klaus Weimar (Hg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft: Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. 3 Bände. Band 3. 3., neu bearb. Aufl. Berlin: De Gruyter. S. 217-221

Rose, Lotte (2009): »Ich will doch nur spielen«. Jugendliche Gender-Inszenierungen als Ereignisse im pädagogischen Alltag. In: Gruppenanaly 19 (2009). S. 59-77

Rosebrock, Cornelia (2004): Ausblick: Zehn Thesen zur Förderung der Literacy bei HauptschülerInnen. In: Irene Pieper; Cornelia Rosebrock; Heike Wirthwein; Steffen Volz (Hg.): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim: Juventa. S. 197-205

Rüegg, Walter (1972): Bildung und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. In: Hans Steffen (Hg.): Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 28-40

Ruoff, Michael (2007): Foucault-Lexikon. Entwicklung – Kernbegriffe – Zusammenhänge. Paderborn: Fink

Rusterholz, Peter (2003): On the crisis of representation. In: Semiotica 143 (2003), S. 53-60

Salzmann, Therese (2006): »Family Literacy für Vorschulkinder mit Migrationshintergrund«. Ein Pilotprojekt des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM). In: Leseforum 15 (2006). S. 37-39. Online unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/15_Bulletin_2006.pdf (abgerufen: 23. Januar 2015)

Schaffner, Dorothee (2010): Ein mehrdimensionaler jugendtheoretischer Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen. In: Christine Riegel; Albert Scherr; Barbara Stauber (Hg.): Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte. Wiesbaden:VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 345-367

Scharf, Hans-Werner (1989): Differenz und Dependenz: Wesen und Erscheinung in Humboldts Sprach-Idee. In: Hans-Werner Schaf (Hg.): Wilhelm von Humboldts Sprachdenken. Symposion zum 150. Todestag, Düsseldorf, 28.-30.6.1985. Essen: Hobbing. S. 125-162

Schicha, Christan (2010) [2003]: Kritische Medientheorie. In: Stefan Weber (Hg.): Theorien der Medien. Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus. Konstanz: UVK. S. 104-123

Schjeldahl, Peter (2010): Feeling good. The art of Pipilotti Rist. In: The New Yorker vom 27. September 2010. S. 88-89. Online unter: http://prod-images.exhibit-e.com/www_luhringaugustine_com/The_New_Yorker_Sept_2010.pdf (abgerufen: 28. Januar 2015)

Schneider, Hansjakob; Bertschi-Kaufmann, Andrea; Häcki Buhofer, Annelies; Wiesner, Esther; Beckert , Christine; Kassis, Wassilis; Stalder, Ursula Maria; Kronig, Wilfried (2009): Die erfolgreiche literale Entwicklung von risikobehafteten Jugendlichen – motivationale Aspekte. In: Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée 89 (2009). S. 65-97

Schneider, Hansjakob; Häcki Buhofer, Annelies; Bertschi-Kaufmann, Andrea; Kassis, Wassilis; Kronig, Winfried (2009): Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten: Faktoren der Resilienz oder: Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt. Schlussbericht. Bern: SNF. Online unter: http://edudoc.ch/record/33245?ln=de (abgerufen: 9. Januar 2013)

Schröder, Achim; Leonhard, Ulrike (1998): Jugendkulturen und Adoleszenz: Was Jugendliche suchen und was sie brauchen. Neuwied, Kriftel: Luchterhand

Schroeder, Christoph (2007): Integration durch Sprache. In: Aus Politik und Zeitgeschehen 22-23 (2007). S. 6-12

Schüller, Thorsten (2009): Popliteratur in Afrika? – Multimediale Ästhetik im zeitgenössischen afrikanischen Roman französischer Sprache. In: Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien 9 (2009). S. 77-96. Online unter: http://stichproben.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_stichproben/Artikel/Nummer17/17_09_Schüller.pdf (abgerufen: 7. Januar 2015)

Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (1984): Strukturen der Lebenswelt. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Schulze, Gerhard (2000) [1992]: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main: Campus Verlag

Seidenspinner, Wolfgang (1997): Oralisierte Schriftlichkeit als Stil. Das literarische Genre Dorfgeschichte und die Kategorie Mündlichkeit. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 22 (1997). S. 36-51

Sewell, Jr., William H. (1992): A Theory of Structure: Duality, Agency and Transformation. In: American Journal of Sociology 98 (1992). S. 1-29

Sieber, Peter (1998): Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer

Simon, Christoph (2012): Wir sind, wie wir sind. Ein Schweizer Roman von Autorinnen und Autoren aus elf Nationen. In: Charlotte Schallié; Margrit V. Zinggeler (Hg.): Globale Heimat.ch. Grenzüberschreitende Begegnungen in der zeitgenössischen Literatur. Zürich: edition 8. S. 218-222

Sjöwall, Maj; Wahlöö, Per (1986) [1968]: Die Tote vom Götakanal. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Smith, Zadie (2013): Zadie Smith on the inspiration behind NW. Review. In: The Guardian vom 3. März 2013. S. 5

Soeffner, Hans-Georg (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur Wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Konstanz: UVK

Sommer, Roy (2001): Fictions of Migration. Ein Beitrag zur Theorie und Gattungstypologie des zeitgenössischen interkulturellen Romans in Großbritannien. Trier: WVT

Sommer, Roy (2007): ›Contextualisme‹ Revisited: A Survey (and Defence) of Postcolonial and Intercultural Narratologies. In: Journal of Literary Theory 1 (2007). S. 61-79

Sowinski, Bernhard (1991): Stilistik. Stiltheorien und Stilanalysen. Stuttgart: Metzler

Srubar, Ilja (2007a): Ist die Lebenswelt ein harmloser Ort? Zur Genese und Bedeutung des Lebensweltbegriffs. In: Ilja Srubar: Phänomenologische und soziologische Theorie: Aufsätze zur pragmatischen Lebensweltheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 13-33

Srubar, Ilja (2007b): Phänomenologische und soziologische Theorie: Aufsätze zur pragmatischen Lebensweltheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Stanzel, Franz K. (1989) [1979]: Theorie des Erzählens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 294-299

Stechow, Elisabeth von (2004): Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Steffen, Hans (Hg.) (1972): Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Stein, Stephan (2007): Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus phraseologischer Perspektive. In: Harald Burger; Dmitrij Dobrovol'skij; Peter Kühn; Neal R. Norrick (Hg.): Phraseology/Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 1. Teilband. Berlin, New York: De Gruyter. S. 220-236

Straub, Jürgen (2010): Das Verstehen kultureller Unterschiede. Relationale Hermeneutik und komparative Analyse in der Kulturpsychologie. In: Gabriel Cappai; Shingo Shimala; Jürgen Straub (Hg.): Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns. Bielefeld: transcript. S. 39-99

Street, Brian V. (1984): Literacy in Theory and Practice. Cambridge, New York: Cambridge University Press

Street, Brian V. (Hg.) (1993): Cross-cultural approaches to Literacy. Cambridge, New York: Cambridge University Press

Street, Brian V. (1995): Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. London, New York: Longman

Street, Brian V. (2003): Forword. In: James Collins; Richard K. Blot: Literacy and Literacies. Texts, Power, and Identity. Cambridge, New York: Cambridge University Press. S. xi-xv

Street, Brian V. (2000): Literacy Events and Literacy Practices. Theory and Practice in the New Literacy Studies. In: Marilyn Martin-Jones; Kathryn E. Jones (Hg.): Multilingual Literacies : Reading and Writing different Worlds. Amsterdam: John Benjamins Publishing. S. 17-30

Strohmaier, Alexandra (Hg.) (2013): Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften. Bielefeld: transcript

Strzelewicz, Willy; Raapke, Hand-Dietrich; Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag

Tanner, Albert (1995): Arbeitsame Patrioten – wohlanständige Damen. Bürgertum und Bürgerlichkeit in der Schweiz 1830-1914. Zürich: Orell Füssli Verlag

Thompson, John B. (2005): Einführung. In: Pierre Bourdieu (2005b) [1990]: Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller, S. 1-39

Tomkowiak, Ingrid (2011a): Dan Brown als Hauptlektüre in der Schule? Zur politischen Relevanz von Verschwörungstheorien. In: Ingrid Tomkowiak (Hg.): Perspektiven der Kinder- und Jugendmedienforschung. Zürich: Chronos. S. 237-254

Tomkowiak, Ingrid (Hg.) (2011b): Perspektiven der Kinder- und Jugendmedienforschung. Zürich: Chronos

Tomkowiak, Ingrid (2012): »Wenn Dan Brown eine Sekte wäre – würde ich beitreten!« Zur politischen Relevanz von Verschwörungsromanen. In: Andreas Dörner; Ludgera Vogt (Hg.): Unterhaltungsrepublik Deutschland. Medien, Politik und Entertainment. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Band 1258 der Schriftenreihe). S. 292-305

Trefzer, Rudolf (1989): Die Konstruktion des bürgerlichen Menschen. Aufklärungspädagogik und Erziehung im ausgehenden 18. Jahrhundert am Beispiel der Stadt Basel. Zürich: Chronos

Vass, Eva (2007): Exploring processes of collaborative creativity – The role of emotions in children's joint creative writing. In: Thinking skills and Creativity 2 (2007). S. 107-117. Online unter: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187107000247 (abgerufen: 25. Januar 2015)

Volke, Kristina (2010): Vorwort. In: Kristina Volke (Hg.): Intervention Kultur. Von der Kraft kulturellen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag. S. 10-13

Waldenfels, Bernhard (1985): In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Walsh, Richard (2006): The Narrative Imagination Across Media. In: MFS Modern Fiction Studies 52 (2006). S. 855-868

Weidenhöffer, Jessica (2013): Die Kinder und Hausmärchen der Brüder Grimm als nationalsymbolisches Narrativ. Eine linguistische Untersuchung zur Funktion der Sammlung im Nationaldiskurs des 19. Jahrhunderts. In: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur 30 (2013). S. 59 –78

Weimar, Klaus (Hg.) (2007): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft: Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. 3 Bände. 3., neu bearb. Aufl. Berlin: De Gruyter

Weisgerber, Bernhard (1996-1997): Mundart, Umgangssprache, Standard. In: Hans Goebl; Peter H. Nelde; Zdenek Stary; Wolfgang Wölck (Hg.): Kontaktlinguistik, ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2 Halbbände. Berlin: De Gruyter. S. 258-271

West, Candice/Zimmermann, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society 2 (1987). S. 125-151

Wiedmer, Martin (2009): »Das sieht man ihnen ja gar nicht an!« Einstellungsveränderung gegenüber Schwulen und Lesben aufgrund einer schulbasierten Intervention. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit Universität Bern, Philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Psychologie/Lehrstuhl für Sozialpsychologie. Online unter: http://www.abq.ch/downloads/wissenschaft/Wiedmer.pdf (abgerufen: 30. Januar 2015)

Wiezorek, Christine (2006): Die Schulklasse als heimatlicher Raum und als Ort der Einübung in demokratische Haltungen. In: Werner Helsper; Heinz-Hermann Krüger; Sylke Fritsche; Sabine Sandring; Christine Wieczorek; Oliver Böhm-Kasper; Nicolle Pfaff (Hg.): Unpolitische Jugend. Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 259-292

Wiezorek, Christine (2009): Bildungs*ferne* Jugendliche? Zur Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf Hauptschüler. In: Johannes Bilstein; Jutta Ecarius (Hg): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 181-195

Wilkending, Gisela (1997): Kind und Gedicht. Reformpädagogik, Jugendschriftenbewegung und moderne Kunstbewegung der Jahrhundertwende. In: Bernhard Rank; Cornelia Rosebrock (Hg.): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Band 29 der Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg). S. 177-199

Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur der Arbeiterschule. Frankfurt am Main: Syndikat

Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Jan Masschelein; Michael Wimmer: Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Leuven: Leuven University Press. S. 219-265

Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft: Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (2002) (Beiheft. Forschungsfelder der Erziehungswissenschaft. Hg. von Lothar Wigger; Ernst Cloer; Jörg Rohloff; Peter Vogel; Christoph Wulf. S. 109-122

Winko, Simone; Jannidis, Fotis; Lauer, Gerhard (Hg.) (2009): Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen. Berlin, New York: De Gruyter

Winter, Rainer; Niederer, Elisabeth (Hg.) (2008): Ethnographie, Kino und Interpretation – die performative Wende der Sozialwissenschaften. Der Norman K. Denzin-Reader. Bielefeld: transcript

Wittgenstein, Ludwig (1963): Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Wulf, Christoph; Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (Hg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim, München: Juventa

Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Christoph Wulf; Jörg Zirfas (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien Methoden, Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 7-40

Wurzenberger, Gerda (2010): Die Welt und sich selber in Worte fassen. In: SAL-Bulletin 138 (2009). S. 5-16

Wurzenberger, Gerda (2011): »Ich bin jetzt ein Autor!« Kulturwissenschaftliche Fragestellungen an fiktionale Texte von Jugendlichen aus bildungsfernem Umfeld. In: Ingrid Tomkowiak (Hg.): Perspektiven der Kinder- und Jugendmedienforschung. Zürich: Chronos. S. 91-112

Wurzenberger, Gerda (2012): Die Eroberung der Luxusvilla. Beispiele fiktionaler kompensatorischer Heterotopien in Texten von Jugendlichen. In: Schweizerisches Archiv für Volkskunde SAVk 2/2012. S. 218-226

Yourcenar, Marguerite (1951): Mémoires d'Hadrien. Paris: Gallimard

Zipfel, Frank (2009): Autofiktion. Zwischen den Grenzen von Faktualität, Fiktionalität und Literarität? In: Simone Winko; Fotis Jannidis; Gerhard Lauer (Hg.): Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen. Berlin, New York: De Gruyter. S. 285-314

Zapf, Hubert (2002): Literatur als kulturelle Ökologie. Zur kulturellen Funktion imaginativer Texte an Beispielen des amerikanischen Romans. Tübingen: Niemeyer

Internetquellen

Aleiss, Angela: Mormon Influence, Imagery Run Deep Through ›Twilight‹. In: huffingtonpost.com, 24. Juni 2010. http://www.huffingtonpost.com/2010/06/24/mormon-influence-imagery_n_623487.html (abgerufen: 27. Januar 2015)

Arbeiterhilfswerkes SAH (Hg.): Armut in der Schweiz. Dossier des Schweizerischen Arbeiterhilfswerk SAH, April 2003. http://www.kompass.humanrights.ch/cms/upload/pdf/oe/armut_igel.pdf (abgerufen: 14. Januar 2015)

Basiswissen Literaturwissenschaft. Ein Skript der Fachrichtung 4.1 Germanistik der Universität des Saarlandes. http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Fachrichtungen/fr41_Germanistik/pdfs/info/Info_Basiswissen_LitWiss.pdf (abgerufen: 2. Februar 2015)

Becker, Thomas (2010): Vom Verschwinden illegitimer Kultur. Ästhetisierende Subjektivierungstechniken zwischen ›radical chic‹ und ›trendsetting underground‹. In: Michael Custodis (Hg.): Erfolg – Entgrenzung – Erfahrung. Soziologische Perspektiven auf die Künste der Gegenwart. Berlin. http://www.sfb626.de/veroeffentlichungen/online/erfolg/aufsaetze/becker.pdf (abgerufen: 29. Januar 2015)

Blakesley, David (2001): Remediation: Understanding New Media (Bolter and Grusin). Review. In: KAIROS 6 (2001). http://english.ttu.edu/Kairos/6.1/binder.html?reviews/blakesley/remediator.html (abgerufen: 28. Januar 2015)

Böck, Margit (2007): Literacy im Alltag von Jugendlichen. Eine Kulturtechnik im Spannungsfeld zwischen Freizeit und Schule. Projektbericht einer Sekundäranalyse der Daten zur Lesekompetenz von PISA und PISA PLUS 2000. http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/549639.PDF (abgerufen: 31. Juli 2012)

Bundesamt für Statistik (Hg.): Armut von Personen im Erwerbsalter. Armutsquote und Working-Poor-Quote der 20- bis 59-jährigen Bevölkerung in der Schweiz zwischen 2000 und 2005. BFS Aktuell. Neuchâtel 2010. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/dienstleistungen/publikationen_statistik/publikationskatalog.html?publicationID=2653 (abgerufen: 21. November 2014)

Bundesamt für Statistik (Hg.): Sozialhilfe- und Armutsstatistik im Vergleich. Konzepte und Ergebnisse. BFS Statistik der Schweiz. Neuchâtel 2009. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/dienstleistungen/publikationen_statistik/publikationskatalog.html?publicationID=3541; (abgerufen: 14. Januar 2015)

Bundesamt für Statistik (Hg.): Tieflöhne und Working Poor in der Schweiz. Ausmass und Risikogruppen auf der Basis der Lohnstrukturerhebung 2006 und der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung 2006. BFS Statistik der Schweiz. Neuchâtel 2008. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/dienstleistungen/publikationen_statistik/publikationskatalog.html?publicationID=3213; (abgerufen: 14. Januar 2015)

Cortesi, Antonio: Jugendliche mit Migrationshintergrund begehen doppelt so viele Gewaltdelikte. In: tagesanzeiger.ch, 25. August 2009. http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Jugendliche-mit-Migrationshintergrund--begehen-doppelt-so-viele-Gewaltdelikte/story/26225144 (abgerufen: 27. Januar 2015)

Drach, Markus C. Schulte von: Yalla, Lan! Bin ich Kino? In: sueddeutsche.de, 19. Mai 2010. http://www.sueddeutsche.de/wissen/jugendsprache-yalla-lan-bin-ich-kino-1.911134 (abgerufen: 27. Januar 2015)

Gigon, Ariane: Emmen will nicht mehr an der Urne einbürgern. In: swissinfo.ch, 30. April 2008. http://www.swissinfo.ch/ger/emmen-will-nicht-mehr-an-der-urne-einbuergern/6590214 (abgerufen: 30. September 2015)

Grether, Thomas: Kindergarten und Schule – Welches Kind ist heute noch normal? In: Der Beobachter, 22. November 2006. http://www.beobachter.ch/arbeit-bildung/schule/artikel/kindergarten-und-schule_welches-kind-ist-heute-noch-normal/ (abgerufen: 27. Januar 2015)

http://de.wikipedia.org/wiki/Der_Fänger_im_Roggen (abgerufen: 16. Januar 2015)

http://de.wikipedia.org/wiki/Gute_Zeiten,_schlechte_Zeiten (abgerufen 11. November 2014)

http://en.wikipedia.org/wiki/Tom_and_Jerry (abgerufen: 10. Oktober 2013)

http://de.wikipedia.org/wiki/Wahrheit_oder_Pflicht (abgerufen: 28. Oktober 2014)

http://sprawi.uibk.ac.at/content/kurioses (abgerufen: 2. Februar 2015)

http://www1.ids-mannheim.de/prag/soziostilistik.html (abgerufen: 11. September 2014)

http://www.bernistueberall.ch (abgerufen: 2. Februar 2015)

http://www.berufsberatung.ch/dyn/1462.aspx (abgerufen: 2. Februar 2015)

http://www.ed-bs.ch/bildung/weiterfuehrende-schulen/berufsbildende-schulen/brueckenangebote (abgerufen: 7. Dezember 2014)

http://www.edk.ch/dyn/18761.php (abgerufen: 20. Januar 2015)

http://www.fhnw.ch/ppt/content/pub/eltern-und-familiale-lebenswelten-in-der-praxis-von-schulleitungen/4-bis-12-jaehrige-ihre-schulischen-und-ausser schulischen-lern-und-lebenswelten (abgerufen: 21. Januar 2014)

http://www.gottfried-keller-preis.ch/deutsch/laudatio-corina-caduff/ (abgerufen: 2. Februar 2015)

http://www.ihpl.ch/de/kinder/psychologische_abklaerung_und_beratung (abgerufen: 27. Januar 2015)

http://www.literaturhaus.ch (abgerufen: 27. Januar 2015)

http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=7&kati=1 (abgerufen: 16. Januar 2015)

http://www.opfikon.ch/schule/de/diensteueber/dienste/welcome.php?dienst_id=1836 (abgerufen: 27. Januar 2015)

http://www.sba-basel.ch/ (abgerufen: 7. Dezember 2014)

http://www.schulhausroman.ch (abgerufen: 23. September 2015)

http://www.serpentinegalleries.org/about/projects (abgerufen: 18. Dezember 2014)

http://www.snf.ch/de/derSnf/forschungspolitische_positionen/anwendungsorientierte_grundlagenforschung/Seiten/default.aspx (abgerufen: 14. Januar 2015)

http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/4000-folgen-gzsz-charme-des-schaemens-a-557129.html (abgerufen 11. November 2014)

http://www.stellwerk-check.ch/ (abgerufen: 13. Dezember 2014)

http://www.suchtschweiz.ch/fileadmin/user_upload/DocUpload/Fragen_Antworten_Cannabis.pdf (abgerufen: 16. Oktober 2014)

http://www.suchtschweiz.ch/infos-und-fakten/alkohol/jugendliche/jugendschutz/ (abgerufen: 16. Oktober 2014)

http://www.suchtschweiz.ch/infos-und-fakten/tabak/gesetze/jugendschutz/ (abgerufen: 16. Oktober 2014)

http://www.thefreedictionary.com/vernacular (abgerufen: 16. Januar 2015)

Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat). http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf (abgerufen: 27. Januar 2015)

Kelder, Richard (1996): Rethinking Literacy Studies: From the Past to the Present. Proceedings of the 1996 World Conference on Literacy. http://www.literacy.org/sites/literacy.org/files/publications/kelder_review_of_lit_studies_96.pdf (abgerufen: 22. Januar 2015)

Mangold, Ijoma (2014): Der Entschleuniger. In: zeit.de, 17. Juni 2014. http://www.zeit.de/2014/28/karl-ove-knausgard-entschleunigung-min-kamp (abgerufen: 29. Januar 2015)

Mey, Eva; Rorato, Miriam (2006): Soziale Vernetzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Eine qualitativ-empirische Studie in der Gemeinde Emmen. Schlussbericht zuhanden der Eidgenössischen Ausländerkommission (EKA/BFM). http://www.varieta.ch/media/medialibrary/2014/12/6_hsa_soziale_vernetzung_von_jugendlichen_mit_migrationshintergrund.pdf (abgerufen: 30. Januar 2015)

Müller, Claus Peter: Junge Türken neigen am meisten zur Gewalt. In: faz.net, 10. Januar 2008. http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/kriminalitaet/jugendkriminalitaet-junge-tuerken-neigen-am-meisten-zur-gewalt-1514647.html (abgerufen: 27. Januar 2015)

Münger, Felix (2014): Karl Ove Knausgård: Die eigene Biographie als Kampf. In: srf.ch, Literatur. http://www.srf.ch/kultur/literatur/karl-ove-knausgaard-die-eigene-biographie-als-kampf (abgerufen: 29. Januar 2015)

O. A.: Fast jede zehnte Frau erleidet häusliche Gewalt. In: welt.de, 30. Juni 2014. http://www.welt.de/regionales/hamburg/article129621288/Fast-jede-zehnte-Frau-erleidet-haeusliche-Gewalt.html (abgerufen: 27. Januar 2015)

O. A.: Jedes dritte Kind wird ›abgeklärt‹. In: tagesanzeiger.ch, 30. Oktober 2011. http://www.tagesanzeiger.ch/leben/bildung/Jedes-dritte-Kind-wird-abgeklaert/story/15895867 (abgerufen: 27. Januar 2015)

O. A.: Lust auf Unterwerfung. In: freundin.de, 4. Juli 2012. http://www.freundin.de/psycho-liebe-sex-ohne-tabus-lust-auf-unterwerfung-45122.html (abgerufen: 27. Januar 2015)

Osterkamp, Ernst (2012): Ein Schriftsteller überwacht sich selbst. In: faz.net, 10. August 2012. http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/karl-ove-knausgard-lieben-ein-schriftsteller-ueberwacht-sich-selbst-11850999.html (abgerufen: 29. Januar 2015)

Padtberg-Kruse, Carola: Jugendkultur Emo: Entdeck das Mädchen in dir. In: Spiegel-online, 11. März 2010. http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/jugendkultur-emo-entdeck-das-maedchen-in-dir-a-676835.html (abgerufen: 30. Oktober 2014)

Pressedienst des Generalsekretariats EDK: HarmoS-Konkordat: Fakten, Fragen, Hintergründe. http://www.nw.ch/dl.php/de/0cpm3-ingldf/edk_faktenblatt_harmos_2008-04.pdf (abgerufen: 27. Januar 2015)

Saltz, Jerry (2009): Completing Pipilotti Rist's MoMA Installation. In: New York Magazine, 2. Februar 2009. http://www.vulture.com/2009/02/saltz_completing_pipilotti_ris.html (abgerufen: 28. August 2013)

Schmitz, Birgit (2014): Eines Menschen Herz. In: taz.de, 22. Juni 2014. http://www.taz.de/Romanprojekt-von-Karl-Ove-Knausgard/!140881/ (abgerufen: 29. Januar 2015)

Smith, Zadie (2013): Man vs. Corpse. In: nybooks.com, 5. Dezember 2013. http://www.nybooks.com/articles/archives/2013/dec/05/zadie-smith-man-vs-corpse/?page=2 (abgerufen: 18. September 2014)

Spreckelsen, Tilman: Wir wollen vorlesen und nichts erklären müssen. In: faz.net, 9. Januar 2013. http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kleine-hexe-ohne-negerlein-wir-wollen-vorlesen-und-nichts-erklaeren-muessen-12019434.html (abgerufen: 27. Januar 2015)

Urban-Halle, Peter (2012): Sehnsucht nach Leben. In: nzz.ch, 5. Juni 2012. http://www.nzz.ch/aktuell/startseite/sehnsucht-nach-leben-1.17177525 (abgerufen: 29. Januar 2015)
Vögeli, Dorothee: Gegen vorschnelle Abgabe von Ritalin. In: nzz.ch, 15. Januar 2013. http://www.nzz.ch/aktuell/zuerich/stadt_region/gegen-vorschnelle-abgabe-von-ritalin-1.17939420 (abgerufen: 27. Januar 2015)

Serien

The Big Bang Theory: Season 4, Episode 19. The Zarnecki Incursion (31. März 2011), USA, Warner Bros

Liste der im Text zitierten SR-Texte

Alle Texte sind auch auf der Website www.schulhausroman.ch zu finden, und zwar in der Rubrik »Fertige Schulhausromane« und dort unter dem Schuljahr, in welchem sie entstanden sind (zwischen 2005/06 und 2013/14). Die neuesten Texte stehen unter der Rubrik »Werkstatt« und weiter »Romane in Arbeit«. Allgemeine Informationen zu Texten und Heften bzw. Büchern wie Inhaltsangaben werden ebenfalls auf der Website unter der Rubrik »Service« und dann »Hefte/Bücher bestellen« bereit gestellt, und zwar bei dem jeweiligen SR-Text (die Texte sind hier nach Nummern geordnet).

Alle Texte wurden gedruckt. Die meisten sind in Doppelheften mit jeweils zwei SR-Texten erschienen. Seit 2012 sind auch vier SR-Bücher entstanden, in denen drei bis vierzehn SR-Texte gemeinsam publiziert wurden. Bei den Einträgen ohne einen Hinweis auf ein Doppelheft oder Buch sind die Texte als Einzelheft erschienen.

SR-Nr. 0: Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt, Klasse Sek 3Ec, Schulhaus St. Georgen, Winterthur (sowie die Klassen 3GC des Schulhauses Heiligberg in Winterthur, die Klassen Sek B 2 des Schulhauses Riedenhalden in Zürich), 2004-2006, Schreibcoach: Richard Reich
SR-Nr. 1: Rüti-Roman, Klassen Sek A2a und A2c, Oberstufenschulhaus Rüti, Kanton Zürich, Schuljahr 2005/06, Schreibcoach: Richard Reich
SR-Nr. 2: Aisha und Mario, Klasse Sek 1B, Schulhaus Watt, Effretikon, Kanton Zürich, 2006, Schreibcoach: Ruth Schweikert. In: SR-Doppelheft Nr. 2/3
SR-Nr. 4: Life is a bitch, Klasse Sek 2B, Schulhaus Letzi, Zürich, 2006, Schreibcoach: Suzanne Zahnd
SR-Nr. 5: Tatort Kino Rex, Klasse Sek A 2C, Pfäffikon, Kanton Zürich, 2006, Schreibcoach: Judith Kuckart

SR-Nr. 6: Der Speuzroman, Klasse 2. Real, Schulhaus Bläuen, Erlinsbach, Kanton Aargau, 2006, Schreibcoach: Milena Moser. In: SR-Doppelheft Nr. 6/7

SR-Nr. 10: Wolken über Honolulu, Klasse Sek B2b, Schulhaus Gmeindmatt, Hombrechtikon, Kanton Zürich, Schuljahr 2006/07, Schreibcoach: Suzanne Zahnd

SR-Nr. 11: Ghetto Island, Klasse Sek G2c, Schulhaus Heiligberg, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2006/07, Schreibcoach: Richard Reich. In: SR-Doppelheft Nr. 11/12

SR-Nr. 12: Sri Sanbar Klasse Sek G2a, Schulhaus Heiligberg, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljhar 2006/07, Schreibcoach: Richard Reich. In: SR-Doppelheft Nr. 11/12

SR-Nr. 13: Troja lebt! Oder: Das neue Rüti, Klasse 3. Sek C, Oberstufenschulhaus Rüti, Kanton Zürich, Schuljahr 2006/07, Schreibcoach: Richard Reich

SR-Nr. 14: 8302 Terminal, Klasse Sek B/C 2, Schulhaus Oberstufe Nägelimoss, Kloten, Kanton Zürich, 2007, Schreibcoach: Suzanne Zahnd

SR-Nr. 15: Freundschaft, Liebe und Eifersucht, Klasse 3H E, Berufsschule für Detailhandelsangestellte BSDHZ Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Suzanne Zahnd

SR-Nr. 16: Löli und die Superstars, Klasse 1. Real, Othmarsingen, Kanton Aargau, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Milena Moser. In: SR-Doppelheft Nr. 16/17

SR-Nr. 17: Es brennt im Schulhaus, Klasse 2 SEK C, Schulhaus Herzogenmühle, Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Ruth Schweikert. In: SR-Doppelheft Nr. 16/17

SR-Nr. 18: Im Paradies ist die Hölle los, Klasse 2. Sek B2A, Sekundarschule Dielsdorf, Kanton Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Anita Siegfried. In: SR-Doppelheft Nr. 17/18

SR-Nr. 21: Pure Perfektion, Klasse Sek 1 B, Schulhaus Hans Asper, Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Perikles Monioudis. In: SR-Doppelheft Nr. 20/21

SR-Nr. 22: Der geheimnisvolle Diamant, 1. Sekundarklasse, Consorzi da Scola Rueun e Contuaorn, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Kati Dietlicher. In: SR-Doppelheft Nr. 22/23

SR-Nr. 24: Love & Crime in Zustanbul, Klasse Sek 2.3, Schulhaus Breiti, Oetwil am See, Kanton Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Richard Reich. In: SR-Doppelheft Nr. 24/25

SR-Nr. 25: Die zwei Königskinder von Oetwil, 8 Klassen Sek, Schulhaus Breiti, Oetwil am See, Kanton Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Richard Reich. In: SR-Doppelheft Nr. 24/25

SR-Nr. 26: 8953 Dietikon City, Klasse SB3f, Schulhaus Zentral A, Dietikon, Kanton Zürich, 2007, Schreibcoach: Renata Burckhardt. In: SR-Doppelheft Nr. 26/27

SR-Nr. 28: Zurück ins normale Leben, Klasse 3. KOST B, Schulhaus Schiesshausmatte, Bürglen, Kanton Uri, 2008, Schreibcoach: Kristin T. Schnider. In: SR-Doppelheft Nr. 28/29

SR-Nr. 31: Reise nach Tokio, Klasse Sek B2b, Sekundarschule Dielsdorf, Kanton Zürich, Schuljahr 2007/08, Schreibcoach: Renata Burckhardt. In: SR-Doppelheft Nr. 30/31

SR-Nr. 32: Aus Hass wird Liebe, Klasse 3 Sek G, Schulhaus Feldstrasse, Zürich, 2008, Schreibcoach: Richard Reich

SR-Nr. 33: Das Liebeschaos, Klasse R2a, Burghaldenschulhaus, Rorschach, Kanton St. Gallen, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Suzanne Zahnd. In: SR-Doppelheft Nr. 33/34

SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll, Klasse Sek B3E, Schulhaus Petermoss, Buchs, Kanton Zürich, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Christoph Simon. In: SR-Doppelheft Nr. 33/34

SR-Nr. 35: Ein Kuss mit Folgen, Klasse 2d WBS, Schulhaus zur Mücke, Basel, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Anita Siegfried. In: SR-Doppelheft Nr. 35/36

SR-Nr. 36: Zwei Brüder on the road, Klasse 2 C WBS, Schulhaus zur Mücke, Basel, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Renata Burckhardt. In: SR-Doppelheft Nr. 35/36

SR-Nr. 37: Familienglück auf Umwegen, Klasse B1A, Schulhaus Untermosen, Wädenswil, Kanton Zürich, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Kristin T. Schnider. In: SR-Doppelheft Nr. 37/38

SR-Nr. 38: Die verzauberte Klasse, Klasse BC2A, Schulhaus Ennetgraben, Affoltern am Albis, Kanton Zürich, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Hansjörg Schertenleib. In: SR-Doppelheft Nr. 37/38

SR-Nr. 39: Verliebt in Wallisellen, Klasse BC2b, Schulhaus Bürgli Süd, Wallisellen, Kanton Zürich, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Richard Reich. In: SR-Doppelheft Nr. 39/40

SR-Nr. 40: Glück im Unglück – oder am Angelhaken zum Gold, Klasse Sek 1.-3., Schulhaus Villa Re, Redlikon-Stäfa, Kanton Zürich, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Kati Dietlicher. In: SR-Doppelheft Nr. 39/40

SR-Nr. 41: Von einem anderen Planeten, Klasse 7. Real, Schulhaus Neumatt, Oberdorf, Kanton Basel-Landschaft, 2009, Schreibcoach: Milena Moser

SR-Nr. 43: Gertrud Fischer †, Klasse Sek 3 B, Schule Uetikon am See, Kanton Zürich, 2009, Schreibcoach: Ruth Schweikert. In: SR-Doppelheft Nr. 42/43

SR-Nr. 44: Auf der anderen Seite des Lebens, Klasse Sek B1, Schulhaus Buechwis, Benglen, Kanton Zürich, 2009, Schreibcoach: Rolf Hermann. In: SR-Doppelheft Nr. 44/45

SR-Nr. 45: Tanz im Vulkan. Zwei Ferienromane in einem, Klasse Sek C1A, Schulhaus Zentral A, Dietikon, Kanton Zürich, Schuljahr 2008/09, Schreibcoaches: Richard Reich (Bubengeschichte) und Johanna Lier (Mädchengeschichte). In: SR-Doppelheft Nr. 44/45

SR-Nr. 48: Ein schlechter Scherz, Klasse R2A, Schulhaus OS Sennweid, Baar, Kanton Zug, 2009, Schreibcoach: Kristin T. Schnider. In: SR-Doppelheft Nr. 48/49

SR-Nr. 51: Das Leben kann hart sein. Eliv & Demir imz love, Klasse R1E, Schulhaus Giacometti, Chur, Kanton Graubünden, Schuljahr 2009/10, Schreibcoach: Suzanne Zahnd. In: SR-Doppelheft Nr. 51/52

SR-Nr. 52: Der Fall Wolkow, Klasse 3. Real, Schulhaus Grevas, St. Moritz, Kanton Graubünden, Schuljahr 2009/10, Schreibcoach: Anita Siegfried. In: SR-Doppelheft Nr. 51/52

SR-Nr. 53: Sechs Helden im Ghetto, Klasse 9A Real, Oberstufenzentrum Mett-Bözingen, Biel, Kanton Bern, 2010, Schreibcoach: Rolf Hermann

SR-Nr. 54: Ganz werden, Klasse 9C Sek, Oberstufenzentrum Mett-Bözingen, Biel, Kanton Bern, 2010, Schreibcoach: Christoph Simon

SR-Nr. 55: Liebe deine Feinde, Klasse 9B Real, Oberstufenzentrum Mett-Bözingen, Biel, Kanton Bern, Schuljahr 2009/10, Schreibcoach: Ruth Schweikert. In: SR-Doppelheft Nr. 55/56

SR-Nr. 56: Kebab & Fondue, Klasse 9D Sek/Real, Oberstufenzentrum Mett-Bözingen, Biel, Kanton Bern, 2010, Schreibcoach: Guy Krneta. In: SR-Doppelheft Nr. 55/56

SR-Nr. 57: Das letzte Fest, Klasse 2 AB, Schulhaus Hofacker, Zürich, Schuljahr 2009/10, Schreibcoach: Hansjörg Schertenleib. In: SR-Doppelheft Nr. 57/58

SR-Nr. 59: Wie im echten Leben, Klasse 3B, Sekundarschulhaus Spitz, Kloten, Kanton Zürich, Schuljahr 2009/10, Schreibcoach: Renata Burckhardt. In: SR-Doppelheft Nr. 59/60

SR-Nr. 60: Von Freunden zu Geschwistern, Klasse 1Ba, Schulhaus Käferholz, Zürich, Schuljahr 2009/10, Schreibcoach: Lorenz Langenegger. In: SR-Doppelheft Nr. 59/60

SR-Nr. 61: Sex, Drugs, Money, Brazil, Klasse SEK B/C 2A, Schulhaus Löwenstrasse Winterthur, Kanton Zürich, 2010, Schreibcoach: Johanna Lier. In: SR-Doppelheft Nr. 61/62

SR-Nr. 63: Kin-Hou und die Rettung der Erde, Klasse 2G, Schulhaus Eichi, Niederglatt, Kanton Zürich, 2010, Schreibcoach: Suzanne Zahnd

SR-Nr. 65: Janosch Fitim Hasler, Klasse 1. Sek B (Frauenfelder), Schulhaus Riedenhalden, Zürich, Schuljahr 2010/11, Schreibcoach: Jurczok 1001. In: SR-Doppelheft Nr. 64/65

SR-Nr. 66: Nilarit, Klasse BC 3B, Schulhaus Bergli 1, Bubikon, Kanton Zürich, Schuljahr 2010/11, Schreibcoach: Anita Siegfried. In: SR-Doppelheft Nr. 66/67

SR-Nr. 68: Wir sind, wie wir sind, Klasse 9B, Schule Bümpliz, Bern, 2011, Schreibcoach: Christoph Simon. In: SR-Doppelheft Nr. 68/69

SR-Nr. 70. Stille in June, Klasse 2B, Sekundarschule Münchhalde, Zürich, 2011, Schreibcoach: Suzanne Zahnd

SR-Nr. 71: Mir Psüchos, Klasse 2A, Sekundarschule Münchhalde, Zürich, 2011, Schreibcoach: Ruth Schweikert

SR-Nr. 72: Shukrija. Ein Stück in dreizehn Szenen frei nach »Die schwarze Spinne« von Jeremias Gotthelf, Klasse B3B (Jungen), Schulhaus Worbinger, Rümlang-Oberglatt, Kanton Zürich, Schuljahr 2010/11, Schreibcoach: Guy Krneta. In: SR-Doppelheft Nr. 72/73

SR-Nr. 73: What the f*** is love. Ein Stück in sieben Szenen frei nach »Die schwarze Spinne« von Jeremias Gotthelf, Klassen B3B (Mädchen) und C3, Schulhaus Worbinger, Rümlang-Oberglatt, Kanton Zürich, Schujahr 2010/11, Schreibcoach Renata Burckhardt. In: SR-Doppelheft Nr. 72/73

SR-Nr. 74: Das mysteriöse Verschwinden, Klasse B1A, Schulhaus Weidli, Uster, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Daniel Suter. In: SR-Doppelheft Nr. 74/75

SR-Nr. 76: Linda über den Wolken, Klasse 2BA, Schulhaus Heiligberg, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Dragica Rajcic. SR-Doppelheft Nr. 76/77

SR-Nr. 78: Heute Freunde, morgen Feinde, Klasse GE3A, BVS BFF Berufs-, Fach- und Fortbildungsschulen Bern, 2012, Schreibcoach: Christoph Simon

SR-Nr. 79: Schlimmer geht's nimmer, Klasse B1a, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Suzanne Zahnd. In: Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen. Zürich: Die Provinz GmbH. S. 9-46

SR-Nr. 81: Monsterwarfare 4, Klasse B1c, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Renata Burckhardt. In: Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen. Zürich: Die Provinz GmbH

SR-Nr. 82: Russian Style, Klasse A1B, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Petra Ivanov. In: Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen. Zürich: Die Provinz GmbH. S. 105-138

SR-Nr. 84: Verliebte Köpfe, Klasse B2A, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Rolf Hermann. In: Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen. Zürich: Die Provinz GmbH. S. 181-224

SR-Nr. 86: Big Daddys Ende. Oder wie aus besten Freunden Feinde werden, Klasse A2b, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Stephan Pörtner. In: Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen. Zürich: Die Provinz GmbH. S. 243-273

SR-Nr. 88: Jedem eine zweite Chance, Klasse C 2,3, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Anita Siegfried. In: Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen. Zürich: Die Provinz GmbH. S. 305-322

SR-Nr. 90: Rache im Supermarkt, Klasse 83b, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Eva Rottmann, S. 351-373. In: Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen. Zürich: Die Provinz GmbH. S. 351-373

SR-Nr. 91: Sophia und Silvio – unzertrennliche Liebe, Klasse B3a, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Gerhard Meister. In: Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen. Zürich: Die Provinz GmbH. S. 375-396

SR-Nr. 97: Die Babo Klasse, Klasse B1, Schulhaus Klingenthal, Basel, Schuljahr 2013/14, Schreibcoach: Guy Krneta. In: Wurzenberger (Hg.) (2014): Geschichten aus der Black Box Basel. 3 Romane geschrieben von 3 Klassen des Zentrums für Brückenangebote Basel. Zürich: Die Provinz GmbH. S. 33-61

SR-Nr. 100: Wie tausend Stiche ins Herz, Klasse 8. Real, Schule Wilderswil, Kanton Bern, 2014, Schreibcoach: Christoph Simon. In: Wurzenberger (Hg.) (2014): Bern to be wild. 8 Romane geschrieben von 8 Klassen aus dem Kanton Bern. Zürich: Die Provinz GmbH. S. 7-48

SR-Nr. 101: Gstaadsfeind, Klasse 7C, OSZ Ebnit, Gstaad, Kanton Bern, Schuljahr 2013/14, Schreibcoach: Anita Siegfried. In: Wurzenberger (Hg.) (2014): Bern to be wild. 8 Romane geschrieben von 8 Klassen aus dem Kanton Bern. S. 51-71

SR-Nr. 103: iPod in Adelboden, Klasse 7.-9. Real, Schule Adelboden, Kanton Bern, 2014, Schreibcoach: Richard Reich. In: Wurzenberger (Hg.) (2014): Bern to be wild. 8 Romane geschrieben von 8 Klassen aus dem Kanton Bern. S. 87-126

SR-Nr. 104: Survival Trip Zombies sind shit, Klasse Real 12D, Schule Progymatte, Thun, Kanton Bern, Schuljahr 2013/14, Schreibcoach: Renata Burckhardt. In: Wurzenberger (Hg.) (2014a). S. 191-229